

2da Edición

Experiencias en el aula

Segundo encuentro de prácticas pedagógicas innovadoras

Mónica Alejandra Bautista Pinzón
Yendy Viviana Castellanos Martínez
Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Editoras y compiladoras

Bogotá, D.C. ISSN: 2619-3132

La segunda entrega de *Experiencias en el aula* es una publicación anual que recoge las ponencias ganadoras presentadas en el Segundo Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras, organizado por el Centro de Excelencia Docente aeiou, de la Vicerrectoría General Académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Todas las ponencias publicadas en la segunda entrega de *Experiencias en el aula* fueron seleccionadas por evaluadores externos durante la convocatoria al Segundo Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras en el que fueron presentadas; este evento, organizado por el Centro de Excelencia Docente aeiou, y la Vicerrectoría General Académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, tuvo lugar los días 9 y 10 de octubre de 2017.

Experiencias en el aula: segundo encuentro de prácticas pedagógicas innovadoras / Luis Alfonso Aya Velandia, Nadia Johanna Hernández Ordoñez, Adrián Alberto Marín Martínez... (y otros 31). ; Editores y compiladores Mónica Alejandra Bautista Pinzón, Yendy Viviana Castellanos Martínez, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.
ISSN: 2619-3132
205 p. il:.

1.Pedagogía -- Investigaciones 2. Maestros -- Práctica profesional -- Ensayos, conferencias, etc. 3.Aprendizaje experimental -- Investigaciones -- Ensayos, conferencias, etc. i.Hernández Ordoñez, Nadia Johanna ii.Marín Martínez, Adrián Alberto iii.Castiblanco Venegas, Yeismy Amanda iv.Perassi, Mónica v.Jerena, Erik vi.Poveda Rubio, Nathalia vii.Delgado, Mario Fernando… (y otros 26). xxxiv.Bautista Pinzón, Mónica Alejandra (editor) xxxv.Castellanos Martínez, Yendy Viviana (editor) xxxvi.Cipagauta Moyano, Marisol Esperanza (editor).

CDD: 370.711 E96e3 BRGH Registro Catalogo Uniminuto No. 93428

Archivo descargable en MARC a través del link: https://tinyurl.com/bib93428

Edición y compilación
Mónica Alejandra Bautista Pinzón, Yendy Viviana Castellanos Martínez y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano.

Autores
Luis Alfonso Aya Velandia, Nadia Johanna Hernández Ordoñez, Adrián Alberto Marín Martínez, Yeismy Amanda Castiblanco Venegas, Mónica Perassi, Erik Jerena, Nathalia Poveda Rubio, Mario Fernando Delgado, Ángela María González Salazar, Vladimir Castillo Pérez, Adriana María Montealegre Perea, Alexandra Margarita Acosta Cifuentes, Hasblady Moreno Duque, Jessika Lised Zuleta Quevedo, Claudia Marcela Puerto Layton, Diego Alejandro García Rubio, Liliana Vargas Puentes, Naira Dina Velazco Isaza, Diana Alejandra Sánchez Peralta, Javier Gerardo Vivas Prieto, Sandra Liliana Daza Cuartas, Sandra Patricia Rodríguez Medina, Cindy Fabiana Cordero Galindez, Francy Yovana Velandia Castrillón, Carlos Eduardo Castañeda Jerez, Paola Rodríguez Vargas, Norma Moreno González, Wilger Deaza Pulido, Nancy Edith Ochoa Guevara, Marisol Ortiz Andrade, Mary Luz Acero, Nidia Rocío Ladino, Ana Clara Zapata González y Andrés Camilo Pérez Rodríguez.

Corrección de estilo
Mónica Alejandra Bautista Pinzón, Yendy Viviana Castellanos Martínez y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano.

Diseño de portadas
Letty Carolina Pérez Clavijo

Experiencias en el aula: Segundo Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras

ISSN digital: 2619-3132

Contenido

Presentación

Para UNIMINUTO y el Centro de Excelencia Docente es un orgullo compartir esta publicación de los trabajos presentados por los profesores en el Segundo Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras 2017. Fueron 25 ponencias las seleccionadas de un total de 126. Es de destacar el incremento en el número con relación al año anterior y estamos seguros que seguirá creciendo a medida que avanzamos con estos encuentros.

UNIMINUTO cumplió 25 años de labores en el 2017 y por eso este mismo número fue el definido para escoger las prácticas pedagógicas. Desde el Centro de Excelencia Docente se dispuso todo para que los profesores que participaron tuvieran las herramientas necesarias y pudieran elaborar su documento.

Una de las claves de éxito de este segundo encuentro fue la formación que previa a la convocatoria se hizo en diferentes sedes de UNIMINUTO con temáticas sobre: innovación educativa, tecnologías aplicadas a los ambientes de aprendizaje presenciales y a distancia; aprendizaje colaborativo y *design thinking*, espacios liderados por el Centro de Excelencia Docente y la participación de expertos internacionales en cada una de las temáticas abordadas.

Cada una de las prácticas presenta el programa académico en el que se desarrolla, un resumen, el objetivo de la experiencia, la fundamentación teórica, las etapas de la puesta en marcha de la experiencia, los resultados y el impacto en el quehacer docente y el aprendizaje significativo y práctico de los estudiantes en un contexto determinado.

Para la selección de las 25 prácticas pedagógicas innovadoras se seleccionó un jurando conformado por expertos nacionales y extranjeros que hicieron una labor encomiable evaluando los trabajos asignados. Se tuvo la participación de académicos provenientes de Brasil, Canadá, Chile, México, Perú, Uruguay y por supuesto de Colombia.

Los criterios de evaluación de cada trabajo fueron entre otros: lo atractivo del título; la forma concreta y clara del resumen; las respuestas al qué, cómo y por qué de la práctica; el respaldo teórico en la fundamentación; la coherencia de la práctica con la técnica didáctica empleada y los resultados e impacto del trabajo visibilizados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

Desde la realización del primer encuentro en el 2016, que coincide con la creación del Centro de Excelencia Docente, los profesores de UNIMINUTO han encontrado un espacio que además de ofrecer formación, a la que acceden de manera voluntaria, ha fortalecido la función docente y la conformación de comunidades de práctica alrededor de temas que son de interés y utilidad para la comunidad educativa en general.

Asimismo, entre el primer y el segundo encuentro, avanzamos y fortalecimos las buenas prácticas en aras de mejorar la calidad de las mismas y la representatividad de todas las regiones del país en sus profesores, quienes expusieron y compartieron su práctica de forma ágil y concreta, dejando sentado un precedente para el Tercer Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras.

La tarea continua y el Centro de Excelencia Docente sigue liderando y apoyando estas iniciativas, siempre pensando en reivindicar el papel de los profesores en nuestra sociedad y en motivarlos a fortalecer su práctica pedagógica, a llevar las tecnologías emergentes a los ambientes de aprendizaje, a estar actualizados con las últimas tendencias educativas, pero sobre todo, a hacer de su labor diaria una vocación de amor por la educación y las presentes generaciones.

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano, Ed.D.
Directora Centro de Excelencia Docente

Esquina cultural Padre Rafael García Herreros, transformación social al sur de Bogotá

Luis Alfonso Aya Velandia[1] *y Nadia Johanna Hernández Ordóñez*[2]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología y Comunicación Social.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Psicología: Procesos Psicológicos Sociales, Investigación Cualitativa; Comunicación Social: Teorías de ciudadanía y acción colectiva.

Resumen

En Ciudad Bolívar existe un barrio fundado por el padre Rafael García Herreros en los años 80, en él, un monumento en homenaje al sacerdote Eudista, quien fue el símbolo de unidad, esperanza y agradecimiento para los habitantes del sector. Sin embargo, con los años, este espacio terminó por convertirse en un foco de robos, delincuencia y consumo de droga ilícitas. Con la llegada de UNIMINUTO Bogotá Sur a este territorio, se inició un proceso de acercamiento con la comunidad que generó preguntas al interior de la universidad como: ¿qué puede hacer una universidad frente a las dificultades sociales del contexto?, ¿cómo se aplica la transformación social y la innovación que se constituyen como un sello de UNIMINUTO?, ¿de qué manera los estudiantes pueden aportar a estos sectores con particularidades sociales?

Luego de espacios de reflexión y gestión, se inician procesos de trabajo con estudiantes en torno al rescate de la memoria histórica del sector, encuentros con la población en eventos comunitarios, así como la toma pacífica y progresiva de la esquina donde se encuentra el monumento al Padre Rafael García Herreros convirtiéndolo en un lugar cultural para la Universidad y para la comunidad, generando así modificaciones a la cotidianeidad, ganando territorio a la delincuencia del sector, abriendo un espacio a la cultura, arte, cine y ecología de saberes, empleando teorías de la complejidad, pedagogía servicio, la teoría de prevención del delito mediante el diseño ambiental, y convocando progresivamente a diferentes carreras de la universidad, a las directivas de la institución y fundadores del Minuto de Dios.

Esta experiencia, permite que los estudiantes pongan en juego sus aprendizajes y comprendan la responsabilidad social que representa hacer parte de UNIMINUTO y que reconozcan que los contenidos aprendidos pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y al enriquecimiento del territorio próximo.

Palabras clave: transformación social, impacto misional, Minuto de Dios, interdisciplinariedad, innovación social.

[1] Psicólogo, especialista en Pedagogía e Investigación y maestrante en Investigación Integrativa. Coordinador del programa de Psicología en la Vicerrectoría Bogotá Sur. luis.aya@uniminuto.edu

[2] Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Pedagogía de la Lengua y doctoranda en Estudios Sociales. Coordinadora de Comunicación Social en la Vicerrectoría Bogotá Sur. nadia.hernandez@uniminuto.edu

Objetivo de la experiencia

Esta práctica pedagógica pretende fortalecer de manera teórico-práctica los conceptos de transformación social e innovación como sellos de UNIMINUTO, mediante acciones concretas que beneficien comunidades vulnerables donde la Vicerrectoría Bogotá Sur hace presencia y, que además, generen impacto misional en los estudiantes, quienes pueden poner en práctica sus conocimientos, reconocer el contexto en el que ellos ocurren y participar activamente en la consolidación de territorios en los que el servicio se configura como un eje del trabajo comunitario. Para ello, los aprendizajes salen del aula e invitan a reconocer la ciudad, el barrio, la cuadra, como espacios de construcción de conocimiento y crecimiento personal. Adicional a ello, permite la integración y transversalidad curricular, de manera que pueden verse los fenómenos sociales desde diversos programas académicos entendiendo la complejidad de los mismos.

Fundamentación teórica

La experiencia parte de la fundamentación teórica sobre el servicio y la responsabilidad social de los profesionales que hacen parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Desde allí, se abordan algunos de los principales conceptos, luego las posiciones frente al servicio, la complejidad y la teoría de prevención del delito mediante el diseño ambiental como claves de la co-construcción de nuevo conocimiento.

Como conceptos claves retomados de los planteamientos de UNIMINUTO, se reconoce que ella hace parte de la Organización Minuto de Dios (OMD) en la cual existe una orientación misional explicita que sugiere el impacto social, es así como toda la acción de la OMD se orienta al desarrollo integral de las personas y comunidades, despertando en ellas la conciencia necesaria de construir una sociedad más justa, fraternal, tolerante y pacífica como producto de la vivencia de los valores del Evangelio (UNIMINUTO, 2014).

Entonces, afectar positivamente a las personas y comunidades es un objetivo que se plantea la OMD y para ello recurre a unas estrategias propias ubicadas en conceptos que ha venido viviendo y adaptando la organización y en los cuales sustentamos la experiencia; el primero corresponde al desarrollo integral entendido como “el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas, según la perspectiva

del papa Pablo VI en su encíclica Populorum Progressio. Supone el desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones de los individuos y colectivos" (UNIMINUTO, 2014, p.13).

En esta perspectiva, se entiende el desarrollo humano como "multidimensional y transdisciplinar. Se asocia a tópicos como el desarrollo cognitivo, práxico, emocional, social, ético, entre otros. No se puede concebir el desarrollo humano en aislamiento, de allí lo relevante de la cultura y la historia, así como el devenir de las instituciones que median el que podamos vivir juntos, empezando por la propia lengua, la escuela, la religión, la familia" (UNIMINUTO, 2014, p.35).

Por último, retomamos el concepto de innovación social entendido como "la búsqueda e implementación de soluciones novedosas, eficientes, participativas, y sustentables a los problemas que limitan el logro de mejores condiciones de vida a una comunidad (Domanski, 2016). Dicho concepto, se une con el de transformación social, el cual corresponde a reflexiones, aprendizajes y modificaciones de sentimientos, pensamientos, acciones de personas y comunidades, manteniendo la identidad de los mismos, mediante la innovación social que genera impactos positivos y sostenibles.

UNIMINUTO encargada de brindar a poblaciones con dificultad de acceso a la educación superior una oportunidad educativa emplea los anteriores conceptos en el proceso formativo de los estudiantes y cada docente debe ir más allá de meros contenidos informativos para impregnar al estudiantado el sello característico, una mirada misional, transformadora de sociedades, lo cual es un elemento clave diferenciador en la educación superior colombiana.

Complejidad, el servicio

Dos conceptos que brindan elementos para acercarse a una nueva manera de entender y producir ciencia social superando la dualidad objeto-sujeto permitiendo la idea de coconstrucción de nuevas realidades.

Inicialmente, complejidad, definida como "un conjunto de ciencias, disciplinas, teorías, métodos, que definen su quehacer a partir de problemas, estudian fenómenos no lineales de muy difícil predicción, tomando aportes de otras tradiciones científicas y de investigación" (Maldonado, 2013, p.29); en segunda medida, servicio, visto desde los comportamientos pro-sociales se puede relacionar con el altruismo, lo cual muestra unas acciones que buscan beneficiar

a otros sin ganancia para sí mismo y posee unas repercusiones físicas y psicológicas para quién las lleva a cabo (Ricard, 2013).

La complejidad permite mirar realidades desde otros puntos de vista, integrando conocimientos en ocasiones y otras mediante innovaciones desde miradas de lógicas no clásicas, es así que abordar la violencia o la pobreza desde esta posición permite dar nuevas propuestas integradoras a las posibles soluciones que surjan.

En esta línea integrar el servicio visto como altruismo orienta al trabajo de transformaciones sociales, ya que genera cambios en personas y contextos humanos pues desnuda la naturaleza humana social y cooperativa.

De esta manera, si se desea afectar a las comunidades, es necesario integrar elementos actuales de las ciencias como lo es la mirada de la complejidad y el servicio altruista pues abren nuevos caminos a la comprensión del ser humano y de la generación de tejidos sociales.

Teoría de prevención del delito mediante el diseño ambiental

Con base en el concepto de las ventanas rotas esta teoría propone la forma en la cual la seguridad de un sector aumenta en la medida en que las personas se cuidan unas a otras a partir de lazos de confianza, la existencia visual de ambientes agradables, ordenados, limpios (Rau, 2014), es decir al organizar el medio puede afectar los niveles de protección en un sector.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

1.- Reconocimiento del territorio: se realizaron acercamientos a las personas de la comunidad para conocer ¿cuál era su relación con la Organización Minuto de Dios?, debido a la existencia del monumento del Padre Rafael García Herreros, para luego ubicar a los vecinos que conocieran esta información. Este primer momento fue llevado a cabo por las coordinaciones de programa quienes crearon los lazos de comunicación con los líderes comunitarios y abrieron espacios para el desarrollo de la experiencia.

2.- Memoria histórica: una vez identificada la potencialidad del trabajo posible, se convocó a estudiantes del programa de psicología en las materias de investigación cualitativa a quienes se les narró la historia recogida hasta el momento sobre el barrio en general y particularmente sobre

el monumento, y se propuso la realización de la consolidación memoria histórica del mismo, entrevistando a sus primeros habitantes.

Es así como, se realizaron tres encuentros para reconocer dicha memoria histórica, se obtuvo material audiovisual y una cartilla donde se cuenta la experiencia del barrio Colmena III (antiguo Barrio Rafael García Herreros).

3.- Espacios de encuentro: esta etapa corresponde a la generación de diversos espacios de encuentro con los actores que se vincularon al trabajo en este territorio. Para ello, se partió del diálogo con los estudiantes de los dos programas, a partir del desarrollo de asignaturas relacionadas con procesos psicológicos sociales, psicología comunitaria, comunicación y participación ciudadana, con los cuales se promovió la aplicación de conocimiento para que de esta manera se aportara al sector con propuestas diversas. Estos diálogos lograron consolidar visitas y encuentros con la Policía Nacional, los líderes comunitarios, etc.; es así como se propone el mejoramiento del monumento del padre García Herreros para emplearlo como símbolo de unidad barrial.

4.- Servicio: posteriormente, estudiantes de Responsabilidad Social, Psicología y Comunicación Social generaron nuevos espacios con la comunidad para realizar propuestas que aporten a la consolidación de dicha esquina como un lugar cultural en el que puedan disponerse nuevos ambientes artísticos y de desarrollo comunitario. Es así, como se realizaron eventos culturales y recreativos como pintucaritas para niños, exposiciones fotográficas, decoración de la esquina, proyección de material audiovisual, entre otros. Más adelante, con la participación de estudiantes de pastoral universitario se realizó un encuentro y misa con el padre Diego Jaramillo quien se reunió con las personas del barrio, dando a este espacio un carácter espiritual importante para UNIMINUTO.

5.- integración de nuevas comunidades: como proyección de nuestra experiencia, esperamos extender la invitación a las carreras de Pedagogía y Trabajo Social para emplear la esquina como un salón cultural donde se imparten conocimientos a estudiantes y a la comunidad en general cumpliendo la función de resignificación del territorio, pero también de formación en contexto. Para ello, se han iniciado algunas charlas en la esquina sobre el concepto de transformación social para estudiantes y se proyecta realizarla a directivos y administrativos de la Vicerrectoría con el apoyo de la comunidad.

Resultados

Como resultados fundamentales parciales de esta experiencia (dado que continúa enriqueciéndose y desarrollándose) corresponden a la transformación visible del territorio hoy denominado Esquina Cultural del Padre García Herreros, el cual trajo consigo la consolidación inicial de un equipo interinstitucional que involucra dos programas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, las juntas de acción comunal y sus líderes y otros habitantes del sector y de la comunidad educativa.

Adicional a ello, se ha logrado involucrar a un grupo de estudiantes, quienes han podido establecer relaciones entre lo aprendido y su aplicación en la vida cotidiana, identificando las fortalezas y debilidades de su proceso de formación, los aspectos necesarios a ser enriquecidos y las posibilidades de desempeño profesional que ofrece el trabajo comunitario.

Impacto

Los resultados de la experiencia presentada tienen su impacto en diversos actores participantes tal como lo son los estudiantes, docentes y la comunidad en la que se desarrolla.

Los estudiantes lograron encontrar materializadas obras del Minuto de Dios, más allá de las que han conocido en la sede de la Calle 80 o en otros medios de comunicación, de manera que esta labor propia ayudó a generar un acercamiento más fuerte a los procesos de la institución, a su misionalidad, a la realidad del servicio social; esto debido a que gran parte de los estudiantes comprendió la responsabilidad que implica un proceso de formación universitaria y las posibilidades de transformación que tienen sus aprendizajes disciplinares, poniendo en marcha el conocimiento adquirido en la academia, para que este se haga evidente en la realidad de la vida cotidiana.

Con relación a la comunidad, se han logrado tejer nuevos lazos con la universidad y la organización Minuto de Dios, a la vez que han sentido acompañamiento por parte de estudiantes interesados en el desarrollo comunitario. Estos aspectos han motivado la generación de acciones cada vez más sistemáticas, organizadas y conjuntas en pro de lo que se desea sea el territorio habitado.

Finalmente, para los docentes ha sido una oportunidad de poner en práctica la pedagogía asociada a la experiencia vivida, a la aplicación del conocimiento teórico y a su adaptación a las necesidades reales de una comunidad como elementos valiosos para el aprendizaje.

Con relación a la comunidad, se han logrado tejer nuevos lazos con la universidad y la Organización Minuto de Dios a la vez que han sentido acompañamiento por parte de estudiantes interesados en el desarrollo comunitario. estos aspectos han motivado la generación de acciones cada vez más sistemáticas, organizadas y conjuntas en pro de lo que se desea sea el territorio habitado.

Referencias

Domanski, D. (2016). *Innovación Social en Latinoamérica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Maldonado. E (2013). *Significado e impacto Social de las ciencias de la complejidad*. Colombia: Ediciones desde abajo.

Rau, M. (2014). Prevención del crimen mediante el diseño ambiental en Latinoamérica. Un llamado de acción ambiental comunitaria. Recuperado de http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/rau.pdf

Ricard, M. (2013). En Defensa del Altruismo. México. Ediciones Urano

UNIMINUTO, (2014). Plan de desarrollo 2013-2019. Resumen Ejecutivo. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

UNIMINUTO. (2014). Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Salida pedagógica en Fotografía Digital como estrategia para el aprendizaje puesto en contexto, una oportunidad para transformar lo aprendido

Adrián Alberto Marín Martínez[3]

Programa en el que se desarrolla la experiencia: Tecnología en Realización Audiovisual

Curso(s) en que se realiza la experiencia: Fotografía Digital

Resumen
Las salidas pedagógicas en fotografía son un proyecto que se viene desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Comunicación desde el año 2012, al cual me integro en el año 2013, en la primera salida con estudiantes de primer semestre, en la asignatura de Fotografía Digital, en el programa de la Tecnología en Realización Audiovisual, con el acompañamiento del director de la carrera Gabriel Duarte Forero y el profesor Antonio Aguirre.

Esta práctica pedagógica, es la oportunidad para que los estudiantes utilicen todos los conocimientos adquiridos durante el semestre en el aula de clase, en las prácticas guiadas, y en las prácticas libres, con el fin de dar rienda suelta a la creatividad y sacar a flote todas las capacidades y habilidades desarrolladas durante el semestre.

Los estudiantes y docentes que participamos en la salida pedagógica experimentamos los beneficios de conocer el estilo de trabajo fotográfico de cada uno, además de practicar con diferentes equipos fotográficos, y tal vez lo más importante la diversidad de miradas e imágenes capturadas a través de cada lente, que se convierte en una forma diferente de percibir el entorno y sus dinámicas; un ejercicio que va más allá de la cátedra, más bien, se constituye como una oportunidad para que los estudiantes amplíen sus pretensiones profesionales y los alcances de sus esfuerzos y aportes.

Palabras clave: fotografía, pedagogía, comunidad, colaborativo, dinámicas.

[3] Comunicador social y periodista; especialista en Gerencia Social. Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en el programa de Tecnología en Realización Audiovisual. Sede Principal. amarin@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

En los municipios cercanos a Bogotá D.C, que ya han sido visitados: La Calera, Choachí, Suesca, Guatavita, Nemocón, Zipaquirá, el objetivo consiste en resaltar la importancia de acercarnos a la gente como una forma de recuperar la memoria histórica de cada población y contrastarla con los cambios y transformaciones que acontecen en la actualidad, en donde el estudiante es protagonista de nuevas miradas que se inmortalizan con la cámara fotográfica, es decir, momentos, situaciones, sentimientos, pensamientos y toda una serie de eventos que transcurren en el entorno.

En la visita a parques y reservas naturales ya visitados: Chingaza, Laguna Guatavita, Lago de Tota, Páramo Sumapaz, el objetivo consiste en generar una reflexión acerca de la intervención del hombre en el paisaje urbano y rural, que a la vez nos concientiza de las riquezas que tiene nuestro país en flora y fauna, y la responsabilidad que tenemos en la protección de los recursos naturales y el compartir estas experiencias con los demás compañeros en la comunidad académica.

En los lugares mencionados anteriormente conté con el trabajo colaborativo del profesor de fotografía Alejandro Pinzón.

Fundamentación teórica

Es importante resaltar la definición dada por el Consejo Académico de la Sede Principal de Uniminuto, acerca de las salidas pedagógicas, en donde se establece que:

> La salida pedagógica se concibe como parte del proceso pedagógico que permite un acercamiento dialéctico y objetivo en la aprehensión de la realidad en la medida que el estudiante interpreta y organiza la información presentada por parte del docente. Es decir, en el aula de clase, se desarrollan los conceptos de un tema específico, estos se reafirman, ajustan y analizan en las salidas de campo.
>
> De igual forma es importante ubicar esta estrategia didáctica, en una vía de doble sentido, ya que es de aprendizaje en tanto que la responsabilidad por aprender recae directamente sobre el estudiante. Y es una estrategia de enseñanza, porque el docente es quien diseña, programa, elabora y evalúa los contenidos de la salida de campo. En

consecuencia, se generan actitudes dinámicas y críticas frente a la realidad y al objeto del conocimiento (UNIMINUTO, 2012).

Así, las salidas pedagógicas se convierten en una oportunidad donde se lleva a la práctica la técnica didáctica de el "aprendizaje colaborativo", en donde todos somos fichas claves para el engranaje de lo que pretendemos armar.

Con anterioridad a la salida pedagógica en fotografía, cada estudiante debe traer impreso una síntesis de los aspectos históricos y culturales del municipio que será visitado, también debe traer impresa o hecha de forma manual una tabla con datos técnicos de la cámara fotográfica (guía de apoyo para realizar técnicas fotográficas el día de la salida pedagógica), dos aspectos fundamentales para el día de la práctica pedagógica, en el aula de clase se conforman los grupos de trabajo y se detallan los temas a trabajar durante la práctica pedagógica; también se da por parte del profesor una carta para ser presentada en el lugar de trabajo o para los familiares, explicando el recorrido y la finalidad de práctica.

El elemento fundamental para generar motivación en los estudiantes hacia la práctica pedagógica, consiste en la apropiación de las técnicas fotográficas y el interactuar con las experiencias profesionales del docente, generando un vínculo entre pares, es decir, en donde todos aprendemos: "todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos" (Barbero, 2012), un proceso en el que los estudiantes han tenido ejercicios previos de sensibilización ante las posibles problemáticas y posturas de las personas que allí viven, en temas políticos, sociales, económicos, culturales; con el fin de acercarnos a ellos con respeto y dignificando sus oficios y espacios.

El día de la salida pedagógica se confirman por listado los grupos de trabajo y se procede a dar las instrucciones del viaje, generalmente se hace una parada al inicio del viaje, por ejemplo en el caso de la salida pedagógica al municipio de Choachí en el año 2014, la primera parada se realizó en el cerro de Guadalupe, aprovechando la vista panorámica hacia el centro de la ciudad de Bogotá D.C, un espacio para interactuar entre docentes y estudiantes, sus equipos fotográficos y el manejo de técnicas fotográficas; luego continuamos el recorrido y se llegó al parque principal del municipio de Choachí, se realizaron diferentes técnicas fotográficas y se hace exploración en el pueblo, su gente y los alrededores, un espacio para explorar, conocer, dialogar, buscar, hablar, indagar y conectarnos en el mundo de la imagen, esa búsqueda de: "el momento decisivo" (Cartier-Bresson, 2003), esa paciencia y entrega de esperar para lograr lo que se busca, y así mismo

todo el acervo cultural y concentración que encierra el antes de hacer el clic en nuestra cámara fotográfica: el "encuadre" es excluir (Sontag, 1981), ese momento de decidir que quiero que quede en el cuadro.

En las horas de la tarde, visitamos una reserva natural llamada "La Chorrera", un sitio espectacular y propicio para que nos diéramos cuenta de lo majestuoso de esta gran reserva natural y de las riquezas que poseen la gran mayoría de los municipios de Cundinamarca cercanos a Bogotá D.C, una oportunidad para seguir disfrutando de la cámara fotográfica y a la vez, el sitio ideal para reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos de proteger estos recursos, para poder seguir disfrutando de sus bondades y dejar el legado para las nuevas generaciones. Al regreso de la salida pedagógica, en medio de música y voces en el bus, se perciben emociones y sensaciones, quedando recuerdos, anécdotas y muchas historias por contar.

La salida pedagógica se convierte en una experiencia para la propia interacción del estudiante desde los conocimientos y aprendizajes apropiados, también, entre estudiantes al compartir saberes, y con el profesor al acompañar el proceso y compartir conocimientos y experiencias desde el quehacer profesional.

De esta forma, las prácticas de los futuros docentes, deben superar la producción de saberes sobre la disciplina en la cual se están formando; las mismas, además, deben lograr la construcción de ciudadanía y de valores a partir de prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación del entorno social donde está inmersa la escuela (Juliao, 2013).

Con esta práctica pedagógica el estudiante afianza sus capacidades y habilidades en el manejo de la cámara fotográfica y su intencionalidad de comunicar mensajes a un público específico con una necesidad específica a través de imágenes fotográficas, fortaleciendo así la construcción de su perfil profesional, además de lograr conciencia acerca de la dignificación de las personas y su hábitat, una experiencia que seguramente contribuye a la formación de un carácter ético y una postura responsable ante el cubrimiento de eventos y proyectos fotográficos.

Considero que poder socializar este tipo de experiencias contribuye a resaltar el talento de los estudiantes, logrando así el reconocimiento del otro y el espacio para la creatividad. La salida pedagógica responde a la necesidad de que el estudiante interactúe de forma real con los escenarios a que se va ver enfrentado en su quehacer profesional, y tal vez, lo más importante que es darse la oportunidad de ser el creador de su propia obra.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

La práctica pedagógica inicia en un contexto académico en donde la población inicial es el docente y los estudiantes, partiendo del conocimiento dado desde la asignatura de Fotografía Digital, para dar paso obligado al conocimiento que traen los estudiantes, y así poder pasar al compartir las experiencias profesionales en fotografía por parte del docente. Las experiencias y procesos vividos en el aula, en el laboratorio, y las prácticas fuera del aula, están encaminadas a robustecer la caja de herramientas que el estudiante y el docente utilizará en la salida pedagógica.

Desde el inicio del semestre los estudiantes inscritos en la asignatura de fotografía digital, se contextualizan acerca de la finalidad de la fotografía en siglo XIX y hacemos un comparativo de su finalidad en la actualidad, haciendo énfasis en la posibilidad de estudiar la fotografía como documento social, y la importancia de sensibilizarnos ante lo humano, conocimiento necesario en la aplicación de técnicas fotográficas utilizadas en la salida pedagógica al finalizar el semestre.

Los ejercicios de composición y manejo de la cámara fotográfica previos a la salida pedagógica, se convierten en la oportunidad para que el estudiante se acerque a su propio entorno y a sus familiares, capturando imágenes de diferentes temáticas que luego son expuestas por cada estudiante generando oportunidades para el aprendizaje desde las diferentes miradas, a la vez se comparte el trabajo realizado por el docente en su trayectoria profesional.

Después de adquirir las capacidades y habilidades básicas en la concepción de la fotografía, sus usos y finalidades, se propone un ejercicio relacionado con la reportería gráfica, el cual se convierte en ese primer acercamiento del estudiante y su herramienta hacia su público objetivo, en donde el estudiante enfrenta sus miedos, abre sus expectativas y da rienda suelta a su creatividad; las prácticas fotográficas se convierten en una forma de tomar confianza para las oportunidades que deberá buscar en la salida pedagógica.

La salida pedagógica es socializada a los estudiantes, no solo como el escenario en donde medirán sus capacidades y habilidades técnicas, sino como el escenario en donde podrán revelar sus potenciales, interactuar con sus compañeros, intervenir el paisaje y las personas del entorno que visitamos, con anterioridad se le pide al estudiante investigar sobre el municipio que se visitará y se hace una reflexión de la importancia de valorar nuestras riquezas y el papel que tenemos en esa misión de cuidado de dichos recursos, en donde el estudiante no es un simple espectador, sino que se proyecta como un potencial protagonista en la forma de mostrar a otros esas

realidades que captura no solo con su lente, sino también con sus sentidos, sensibilidad y compromiso.

Resultados

Considero que toda práctica pedagógica permite pensarnos y reflexionar acerca de lo que realizamos y sus alcances, teniendo claro que cualquier error es una oportunidad para el aprendizaje y la construcción de nuevas alternativas que permitan el mejoramiento continuo de nuestras prácticas.

Los logros o resultados destacados hasta el momento son:

- La salida pedagógica en fotografía se establece como una actividad que hace parte de un ejercicio pedagógico de la Tecnología en Realización Audiovisual.
- La salida pedagógica en Fotografía Digital se convierte en una estrategia clave para el proceso de edición de imágenes en el aula y la realización de series y proyectos fotográficos útiles para el banco de imágenes del Inhouse Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC).
- La exposición fotográfica en la Muestra Colegiada de la FCC, es clave para dar a conocer a otros (estudiantes, docentes, familiares) sus trabajos fotográficos.
- Las mejores fotografías expuestas y seleccionadas por un jurado, son premiadas y certificadas, convirtiéndose en un elemento para la hoja de vida, y reconocimiento de talentos de los estudiantes que participan en la salida pedagógica.
- Las fotografías realizadas en el municipio visitado, hacen parte de un banco de imágenes de la Tecnología en Realización Audiovisual, y han sido usadas para publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, como la revista *Mediaciones*, también permitiendo que haga parte de la hoja de vida del estudiante.
- Con estudiantes voluntarios de primer semestre se conformó un grupo de reporteros gráficos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, con el cual se realiza cubrimiento de eventos y creación de galerías fotográficas web.

Impacto

Entre los impactos de esta práctica pedagógica, está el que el estudiante se apropie del conocimiento, conozca y maneje su herramienta, en este caso la cámara fotográfica. También es innovador y de impacto, el hecho de que el estudiante salga del aula de clase, al campo real de trabajo al que se verá enfrentado en su vida profesional, y que además logre con las imágenes capturadas, la creación de un espacio web, permitiendo crear lo que podrá ser su portafolio profesional.

Algo innovador es que el estudiante compra su cámara fotográfica pensando en utilizarla para el desarrollo de su carrera, pero a la vez esta cámara fotográfica se convierte en una alternativa para realizar trabajos fotográficos básicos que permiten un ingreso económico y ampliar el portafolio para el perfil profesional del estudiante.

El otro elemento de impacto es el hecho de visitar hasta el día de hoy seis municipios de Cundinamarca, cercanos a Bogotá, con el fin de sensibilizar a estudiantes y docentes de las riquezas naturales y culturales que nos rodean, la responsabilidad de protegerlas y el derecho de disfrutarlas responsablemente, un proyecto que sigue la recomendación dada por UNIMINUTO en temas de responsabilidad social y proyección social.

La práctica pedagógica en fotografía aporta a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la formación de un estudiante que no solo logra desarrollar sus capacidades y habilidades conceptuales y prácticas, sino que a la vez se sensibiliza ante las realidades de su entorno y entornos cercanos como los municipios aledaños a Bogotá. La práctica pedagógica contribuye en un ejercicio que fortalece la relación entre el docente y los estudiantes, también genera un acercamiento a la población intervenida y busca generar una reflexión en la comunidad académica; convirtiéndose en un diálogo de saberes y la inagotable oportunidad de seguir construyendo nuevos espacios para la convivencia y un mejor porvenir.

La salida fotográfica que se realizó a la Laguna de Tota en Boyacá, en el primer semestre de 2017, permitió integrar por primera vez a los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo, Tecnología en Comunicación Gráfica y la Tecnología en Realización Audiovisual de la FCC, una oportunidad para compartir experiencias y saberes desde diferentes miradas, un trabajo colaborativo con los profesores Alejandro Pinzón, María Teresa Vargas y María Alejandra Gómez.

En términos de mejoras para la práctica pedagógica, se requiere de la sistematización y publicación de las experiencias vividas en cada una de las salidas pedagógicas (entre estudiantes y docentes), un trabajo que se viene desarrollando y que se necesita fortalecer de manera continua.

Referencias

Barbero, J. (2012). *Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos* - Diálogo Universidad/Sociedad, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá D.C, Colombia.

Cartier-Bresson, H. (2003). El Instante Decisivo. *El Malpensante,* 43.

Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

UNIMINUTO. (2012). *Acuerdo No.051 del 31 de octubre de 2012 por el cual se dictan los lineamientos para salidas pedagógicas*. Consejo Académico de Sede Principal.

Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Editorial Edhasa.

Territorios híbridos. La transición urbano-rural en el sur de Bogotá como escenario de formación ciudadana

Erik Fabián Jerena Montiel[4] *y Heidy Nathalia Poveda Rubio*[5]

Programa en el que se desarrolla la experiencia: Componente Minuto de Dios

Curso(s) en que se realiza la experiencia: Responsabilidad Social

Resumen

"Territorios híbridos. La transición urbano-rural en el sur de Bogotá como escenario de formación ciudadana" presenta la experiencia de los proyectos de Ciudadanía y Territorio, y Fortalecimiento de Organizaciones que lidera el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur. Los proyectos se han constituido como escenarios que promueven experiencias pedagógicas innovadoras, cuando posibilitan al estudiante reconocer y comprender el contexto territorial (público) del sur de Bogotá, en la medida en que identifica, tanto los escenarios políticos/organizativos de la movilización ciudadana, como las alternativas de desarrollo territorial (social) que se contraponen a la inercia de las lógicas hegemónicas del desarrollo (urbano/económico) en la ciudad. Esta experiencia ha suscitado análisis interesantes, cuando se asume el proceso formativo de los estudiantes a través del contraste teórico y conceptual, a la luz de las diversas realidades de las comunidades y territorios del sur Bogotá, en los que emergen procesos organizativos autogestionados, que plantean alternativas de transformación y apuestas por el desarrollo social.

Por medio de la Práctica en Responsabilidad Social, el estudiante hace un recorrido de inmersión, transita lugares que materializan esa particular urdimbre de conflictos territoriales del área rural de Ciudad Bolívar —la extracción minera, el relleno sanitario, la tensión entre el perímetro urbano y la ruralidad, el daño ambiental, entre otros— y realiza un ejercicio de acción (colectiva) socialmente responsable, concertada con las comunidades campesinas organizadas de la localidad. Planteando alternativas de transformación social que reivindican el derecho al territorio y favorecen espacios de formación ciudadana.

Palabras clave: ciudadanía, conflictos territoriales, desarrollo, organizaciones campesinas, responsabilidad social universitaria, organizaciones sociales de base.

[4] Politólogo y magíster en sociología. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo en regional Bogotá Sur. Líder del proyecto social de formación Ciudadanía & Territorio. ejerenamont@uniminuto.edu.co.

[5] Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Especialista en Gerencia Educativa. Maestrante en Desarrollo Educativo y Social. Docente-investigadora del Centro de Educación para el Desarrollo en regional Bogotá Sur. hpovedarubi@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

Socializar la experiencia de la práctica en responsabilidad social universitaria y el proceso de formación ciudadana de los estudiantes de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, a partir de la articulación de trabajo con organizaciones sociales de base y el reconocimiento de realidades en los territorios urbano-rurales del sur de Bogotá.

Fundamentación teórica

La propuesta de territorios híbridos como escenarios de formación ciudadana se fundamenta en la reflexión conceptual y metodológica que demanda un acercamiento a la experiencia ciudadana en perspectiva territorial, en la dinámica de la vida cotidiana en la ciudad, que es ante todo una discusión política, en tanto identifica intereses opuestos en relación con los lugares, con el espacio local. En tal sentido, alude a los procesos de transformación de las relaciones de poder en una sociedad, a su ubicación en el espacio urbano-rural y a las decisiones que lo transforman y redefinen. En los conflictos territoriales lo que está en juego siempre son las distintas visiones del territorio que se enfrentan.

El territorio es una noción que, además de su especificidad física concreta en el espacio, produce significados en la mente de los sujetos, los identifica con un paisaje, con una historia y una memoria común (Ardila, 2006). La construcción de la noción de territorio es colectiva, se basa en la experiencia de cada comunidad particular y en las formas variadas de organización para reivindicar su derecho al territorio, a la ciudad.

El derecho a la ciudad según el planteamiento de David Harvey (2013), quien hace un balance de la reapropiación de las ideas de Lefebvre que han adelantado los movimientos sociales urbanos— es el derecho a transformar la ciudad, a reinventarse, no es solamente el derecho a acceder a lo que ya existe como resultado de la dinámica del capital sobre la ciudad, sino la posibilidad de crear la ciudad, el derecho activo a construir una ciudad diferente acorde con los anhelos de los pobladores populares urbanos frente a los conflictos territoriales en los que están inmersos.

En esta perspectiva, para comprender la dinámica de los conflictos territoriales en la ciudad contemporánea, es pertinente retomar dos conceptos centrales en Harvey: la producción

social del espacio, de la ciudad, por parte del capital, y el derecho a la ciudad, como posibilidad política de transformación del espacio urbano, de la que han sido marginados amplios sectores de la población (Molano, 2014). De manera que el derecho a la ciudad se erige como posibilidad para que 'prácticas ciudadanas insurgentes' replanteen las dinámicas de dominación del espacio que impone el capital sobre la ciudad. Si bien para Harvey este proceso conflictivo es entendido sólo como una estación de paso hacia la construcción de un orden socio-espacial no capitalista, en el que prevalezca el bien común sobre la lógica de la rentabilidad económica.

Ahora bien, los conflictos territoriales surgen como expresión de los conflictos sociales por el control del espacio, por la dinámica de cambio de los usos del suelo, es decir, por el devenir del desarrollo urbano (planeado o no, legal e ilegal) y las consecuencias que se derivan de éste como fenómeno territorial que devora a la ruralidad. De manera que una propuesta de formación ciudadana en ese sentido debe fundamentarse, además, en una perspectiva interdisciplinar, como la que posibilita la Ecología Política, que permita la identificación de las relaciones de poder en espacios determinados o fragmentos de ciudad.

La ecología política es concebida, según Leff (2012), "como el estudio de relaciones de poder y conflicto político en torno a la distribución ecológica y las luchas sociales por la apropiación de la naturaleza; es el campo de controversias sobre las maneras de entender las relaciones entre humanidad y naturaleza". Así pues, se ha configurado una hibridez territorial en correspondencia con la hibridez cultural que conlleva la particular diversidad de la cultura popular en la ciudad latinoamericana.

Desde esta línea interpretativa ha sido posible adelantar el mapeo y la caracterización de los conflictos territoriales presentes en el Sur de Bogotá, que surgen del enfrentamiento entre actores sociales con visiones contrapuestas frente a los impactos ambientales y sociales de una actividad o proyecto sobre los usos del suelo (inmobiliario, industrial, de infraestructura, de extracción minera, etc.) en un espacio determinado: son conflictos localizados territorialmente. De tal suerte que la actual expansión de los conflictos territoriales en el Sur de Bogotá hace parte del nuevo panorama político-económico de la ciudad en el contexto del debate local/global sobre el desarrollo (sostenible).

En este contexto, la experiencia de formación ciudadana en el marco de dicha hibridez territorial se inspira en la necesaria articulación entre la investigación-acción y la perspectiva de la

construcción social del territorio para proyectar acciones transformadoras en las que convergen procesos organizativos del sur de Bogotá con la propuesta praxeológica de UNIMINUTO.

La praxeología como hermenéutica práctica supone la reflexión para la acción. Incorpora la investigación con compromiso social, a la vez que sitúa la formación profesional en un contexto pluridisciplinario. De manera que el enfoque Praxeológico promueve la práctica (social y profesional) con el propósito de formar ciudadanos socialmente responsables, a la vez que la Universidad desarrolla su gestión académica, investigativa y de proyección social en el territorio (Juliao, 2011).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

La opción de posicionarnos desde una perspectiva territorial y la opción de vincular las iniciativas de las organizaciones sociales de base, con la práctica de los estudiantes, ha favorecido la alianza entre comunidad y universidad, favoreciendo la materialización del enfoque Praxeológico de UNIMINUTO, en la medida que el desarrollo de la práctica en responsabilidad social suscita un análisis crítico del contexto (problematización, cartografía de conflictos, planeación de la investigación /intervención) reconocimiento de las realidades locales (momento de ver).

Promueve la lectura crítica e interpretativa de la realidad (momento de juzgar).

Construye de manera colectiva la alianza con las comunidades campesinas, y fortalece el proceso organizativo, a través de los planes de trabajo, en el que se plantean acciones socialmente responsables (momento del actuar). Y finalmente le apuesta por procesos sistematización, evaluación e investigación desde experiencia la práctica de los estudiantes (devolución creativa).

Resultados

Tanto los estudiantes, como los interlocutores en los campos de práctica, identifican y reflexionan conjuntamente la situación de los derechos sociales, culturales, económicos y políticos en el sur de Bogotá, a partir del encuadre conceptual y metodológico que proponen los proyectos sociales de formación, Ciudadanía y Territorio, y Fortalecimiento de Organizaciones, para interpretar realidades y construir acciones con fundamento en el derecho a la ciudad. En la experiencia los estudiantes reconocen y apropian en su ejercicio ciudadano, lo cual conlleva a una

reflexión crítica sobre la vivencia de los derechos en perspectiva territorial. Particularmente, se han explorado y/o fortalecido dinámicas productivas e iniciativas de emprendimiento y desarrollo social con productores campesinos en la ruralidad de Ciudad Bolívar.

Asimismo, los estudiantes han entrado en contacto con la realidad territorial del sur de Bogotá a partir de una reflexión previa (preparatoria) para luego entrar al trabajo de campo. En ese proceso asumen una postura crítica (como ciudadanos) frente a los efectos de modelos de desarrollo en pugna, lo cual redunda en la construcción de iniciativas desde su campo de formación profesional. En esa experiencia, los estudiantes entran en contacto y establecen diálogos constructivos con líderes de organizaciones sociales de base y comunidades, que desarrollan acciones colectivas en sus territorios, para transformar problemática y construir opciones de desarrollo en el contexto de su cotidianidad.

Si bien la experiencia ha procurado favorecer el proceso formativo de los estudiantes invitándoles de manera permanente a asumirse desde su condición personal, su perfil profesional y su perfil como ciudadano; también ha permitido el reconocimiento a la importancia del reconocimiento del territorio y del fortalecimiento al proceso organizativo, desde la dinamización de alternativas de transformación social, a partir de la participación de los estudiantes en los espacios de encuentro comunitario. Los líderes coinciden en asegurar que la presencia de los estudiantes en el territorio ha favorecido la cohesión social y el desarrollo territorial.

Impacto

Resulta particularmente significativo el reconocimiento por parte de la organización por la participación de los estudiantes en las dinámicas comunitarias, pues reconocen la propuesta de UNIMINUTO como un insumo valioso para la construcción de tejido social en el sur de Bogotá.

Ha sido posible afianzar relaciones de cooperación y confianza con las organizaciones campesinas, las cuales empiezan a incorporar la práctica en la planeación y gestión concertada de sus procesos, además de la posibilidad de construir procesos de práctica en responsabilidad que proyecten acciones en el mediano plazo para avanzar por fases en cada periodo académico.

Tanto los docentes como estudiantes fortalecen sus capacidades para interactuar y construir acciones con actores sociales, comunidades y contextos territoriales problemáticos. Este ha sido un importante avance para orientar la práctica desde la construcción concertada de planes

de trabajo con las comunidades campesinas, que permiten hacer un seguimiento efectivo y planea para los estudiantes rutas claras para su experiencia de formación personal, profesional y ciudadana.

La solidaridad se incorpora como principio orientador de la acción en la práctica. Asimismo, se promueve la sensibilidad política en la medida en que se comprenden realidades que es posible transformar desde el ejercicio ciudadano organizado. Las organizaciones reconocen que la alianza entre la institucionalidad y el territorio a través de la práctica en responsabilidad social se encamina al desarrollo territorial y a la transformación de las condiciones de vida indigna de sus habitantes. Desde esta perspectiva, como un ejercicio de acción colectiva, se defienden los ideales de defensa por la soberanía territorial y la preservación de sus recursos, así como el reconocimiento de la importancia las acciones colectivas y su impacto en el medio que les rodea.

Referencias

Ardila, G. (2006). *Cultura y desarrollo territorial. Diplomado Gestión de Procesos Culturales y Construcción de lo Público*. Bogotá: IDCT.

Fernández, E., Gutiérrez, Y., García, A., & Lemus, L. (2015) *Urdimbres y tramas de las prácticas en responsabilidad social. Una sistematización de experiencias desde el CED-Vicerrectoría Regional Bogotá Sur*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes*. Madrid: Ediciones Akal.

Juliao, C. (2013) *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea, *Folios*, (44), 3-19.

Fotografía de la historia: ejercicio de construcción participativa de memoria histórica con la comunidad zipaquireña

Amanda Castiblanco Venegas[6] *y Mónica Perassi*[7]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social – Periodismo.

Curso(s) en el que realiza la experiencia: III Semestre y Semillero de Investigación Enraizando Huellas.

Resumen

El reconocimiento de la memoria histórica en nuestros pueblos colombianos, es fundamental para el desarrollo de la sociedad bajo el arraigo identitario que se maneja desde ella. Sin embargo, la globalización acelerada en la que estamos inmersos, nos lleva a adoptar nuevas prácticas de transformación cultural que transfiguran nuestra identidad y homogenizan la cultura. Para el caso de Zipaquirá, donde las transformaciones sociales sufridas, en las últimas décadas, evidencian problemáticas como la urbanización acelerada, las nuevas habitabilidades del municipio y el turismo abocado a la Catedral de Sal, se genera consecuencias de mutación en la cultura y la identidad. Por lo anterior, se propone desde un proyecto de aula, realizado con estudiantes de III semestre de Comunicación Social – Periodismo del CRZ, enlazado con la investigación del semillero "Enraizando Huellas" la documentación fotográfica de la memoria histórica de Zipaquirá a través de la exposición "Memorias Zipaquireñas".

La investigación se realizó bajo la exploración de historias convertidas en relato, que sirvieron de base para las temáticas de fotografía. Los estudiantes contrastaron la imagen pasada, conseguida con ayuda de la comunidad zipaquireña, con la imagen del presente, cartografiada fotográficamente en trabajo de campo posterior. Desde allí el análisis y disertación se realizan con el reconocimiento de los cambios y las nuevas apropiaciones de espacios, objetos y sujetos que giran alrededor de la tradición oral del municipio. La fotografía logra transportar al espectador al pasado y refleja simbólicamente una realidad. De esta forma, la asertividad de la exposición fotográfica de la memoria, se entrevé bajo la interacción del sujeto con la misma, quien teje narrativas alrededor de esta y fortalece el reconocimiento de la memoria histórica de Zipaquirá.

Palabras clave: fotografía, memoria histórica, identidad, tejido social.

[6] Licenciada en Humanidades e Idiomas. Magister en Comunicación – Educación, con énfasis en Cultura Política. Profesora del programa Comunicación Social – Periodismo del Centro Regional Zipaquirá. Investigadora líder del semillero "Enraizando Huellas" y co-investigadora del proyecto de investigación "Reconociéndonos en el Aula". yeismy.castiblanco@uniminuto.edu

[7] Comunicadora Social y Publicista, Maestrante en Comunicación – Educación. Profesora del programa Comunicación Social – Periodismo del centro regional Zipaquirá. Investigadora líder del proyecto de investigación "Reconociéndonos en el Aula". monica.perassi@uniminuto.edu

Objetivo de la experiencia

Documentar la memoria histórica del Municipio de Zipaquirá, bajo un ejercicio de construcción participativa con la comunidad, desde la fotografía (pasado-presente).

La exposición fotográfica se planteó desde la investigación realizada en una primera etapa por el semillero de Investigación Enraizando Huellas, bajo la construcción de crónicas que contribuyeron al reconocimiento de la memoria histórica del municipio. A partir de allí, se retoman esos relatos y se realiza la segunda etapa, representación fotográfica de la memoria.

El documentar la memoria a través de fotografías permite crear una exposición que salga del espacio universitario, ampliando el reconocimiento de la memoria a nivel municipal. Por esta razón, la muestra de la exposición fue ampliada desde los corredores de la Universidad, hacia los corredores de la Biblioteca Pública Regional de Zipaquirá.

Fundamentación teórica

Los cambios en el reconocimiento de la historia en línea de tiempo han transformado la visión de esta en la humanidad. En principio, la oralidad constituía el desarrollo de las sociedades, hasta la entrada del positivismo y la argumentación científica. Que a su paso contribuyó a la solventación teórica de la historia, generando así descrédito por el relato cotidiano renovado bajo constructos de tradición oral (Mendoza, 2008).

Mientras tanto el relato impregnado en las fibras internas de cada sociedad, era deslegitimado por el control hegemónico de "la verdad histórica de los pueblos" quienes, en provecho del analfabetismo reiterado, cubrían la historia con sus propios relatos, creando héroes de patria universales, desconociendo los locales (Yusta, 2002).

En el caso colombiano, es hasta finales de siglo XX que se le da valor a la tradición oral de los pueblos, generando acercamiento a la historia del conflicto y el reconocimiento del mismo; la memoria a su vez recobra importancia en el ejercicio de identidad cultural que se propone en dinámicas de memoria histórica (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010).

Sin embargo, el hablar de memoria desde el conflicto, se superpone a los relatos internos de cada pueblo en generación de costumbres, es decir, los ritos, espacios, objetos, sujetos y demás

que hacen parte del legado cultural de un territorio. Así mismo, la implantación de lo "importante" en la memoria, opaca la tradición oral de las sociedades.

En el caso de Zipaquirá, se encuentran discursos simbólicos en la memoria de sus habitantes, diferentes a La Catedral de Sal y el Centro Histórico, los cuales siguen siendo impulsados por poderes de soberanía que enfrascan la identidad zipaquireña en estos dos espacios. Por lo anterior, la investigación planteada en ejercicio académico, fue impulsada bajo el interés de reconocer la memoria en la voz de los abuelos, sabedores y conocedores de la historia cotidiana y experiencial.

Indagar sobre la historia de un pueblo, es colocar en juicio la memoria de cada sujeto, de esta forma hablamos de memoria individual. Cada actor, en trabajo de memoria, trae consigo recuerdos y emociones que, al ser expuestos en comunidad, extrapolan remembranzas de los participantes en el ejercicio, quienes en constante apoyo con los recuerdos del otro contarán su propia experiencia y aportarán a la construcción de la memoria colectiva (Betancourt, 2004).

Así como el relato, la fotografía también es un reconstructor de memoria, esta puede ser aprovechada como documento político, social y artístico, está sujeta a un código propio de interpretación. De esta forma, el contacto que como observador realizó con la imagen, puede recrear escenificaciones de experiencias con la identificación de lugares, objetos, sujetos y demás que reconozca en la fotografía y que den sentido a experiencias de vida recreadas bajo el mismo signo.

Cuando se entra en contacto con la imagen, la generación de emociones y expresiones avivan la memoria, de esta manera, la extrapolación de recuerdos nace en el individuo, pero también compone el reconocimiento de la colectividad en la misma imagen. Se denota como la fotografía, al igual que el relato, genera narrativas de actos colectivos alrededor de ella, culturalmente arraigados en el desarrollo de una sociedad, conciliando así la colectividad de la historia (Arfuch, 2012).

El ejercicio de memoria es planteado en la consecución de imágenes visuales con historia en la comunidad, sin embargo, la significación que ésta encierra es diferente a la contenida en el espectador, quien, a su paso, recreará imágenes mentales alrededor de la misma y reconstruirá su propia realidad o historia con carácter experiencial individual con tintes de pasado –presente frente a lo percibido en imagen. (Magariños, 2001).

Así mismo, la memoria colectiva se construye al poner en evidencia los recuerdos individuales con los recuerdos del colectivo respecto a la misma imagen, permitiendo ampliar la significación de aquella memoria contenida en el espacio de la imagen.

Etapas de la experiencia

El trabajo se realizó con la colaboración de los estudiantes de III semestre de Comunicación Social –Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Zipaquirá, los estudiantes del semillero de investigación "Enraizando Huellas" y las docentes Mónica Perassi y Amanda Castiblanco, el cual se dividió en tres etapas comprendidas de la siguiente forma.

Etapa I: lectura y apropiación de la temática

Se realizó la lectura de las crónicas de memoria histórica, escritas por los estudiantes del semillero tras la investigación realizada en el año 2016, buscando la apropiación de las temáticas abordadas para darle forma desde la imagen mental que cada estudiante recreaba frente a la crónica.

Este ejercicio permite acercar al estudiante a su contexto, guiado por la información recogida en la crónica y de esta forma recrear el imaginario de la información dándole un acceso mental a la misma.

Etapa II: en búsqueda de la imagen antigua

Luego de la interiorización de la crónica, el estudiante realiza la búsqueda exhaustiva de la imagen, que dé cuenta de la información de la crónica, cumpliendo la especificación del espacio y en tiempo mayor de 20 años. Para ello, debe acercarse a la comunidad y consultar acerca del evento para así mismo conseguir la fotografía.

Este ejercicio crea lazos de tejido social y acerca la Universidad a la comunidad, permite a los estudiantes conocer un poco más de la memoria, tras la realización del trabajo de campo y le da voz a la comunidad en ejercicios de memoria histórica.

Etapa III: cartografía fotográfica

Se realizan dos salidas de campo con los estudiantes, para cartografiar fotográficamente el municipio desde las temáticas acordadas. Cada una de las imágenes tiene correspondencia total con la fotografía antigua y la historia escrita.

Este ejercicio permite la apropiación y reconocimiento del territorio por parte de los estudiantes y fortalece la construcción de la memoria histórica del municipio en la Universidad.

Etapa IV: corredor fotográfico

Finalmente, se procede a la organización del material (Foto antigua-Foto nueva) que se enlaza con un pequeño relato poético construido por los estudiantes respecto a la información recibida en el trabajo de indagación.

Resultados

El primer resultado evidenciado en el ejercicio hace parte de la interiorización de los estudiantes participantes del proceso. Cada uno de ellos se apropió de la temática correspondiente representada en historias del municipio, y logró un acercamiento a la memoria local. Reconocer más allá de la Catedral de Sal, como parte de la identidad zipaquireña, es un logro alcanzado que presenta beneficios locales y acercamiento a las raíces culturales.

Una forma de evidenciar dicha apropiación, es mostrada en el resultado fotográfico que responde a la memoria histórica del municipio de Zipaquirá, allí se expuso al interior de UNIMINUTO CRZ, en el marco de la semana de la Comunicación Zeguscua: de los ancestral al 3.0, como "Corredor Fotográfico: Fotografía de la Historia".

La muestra se basó en la información fotográfica recolectada, mostrando la imagen en el pasado en contraste con la imagen nueva, tomada por esta nueva generación acompañante del proceso, así mismo en la escritura de un pequeño relato que acompañó la fotografía, se demostró el contacto que cada uno de ellos realizó con la memoria.

Un segundo resultado demostrado es el tejido social construido Universidad-comunidad, la respuesta asertiva en el ejercicio por parte de la comunidad se evidencia en la consecución de fotografías antiguas heredadas por la comunidad. En diarios de campo, los estudiantes describen el proceso de cadena que tuvieron que realizar en busca de la imagen. La comunidad se

comprometió y colaboró de forma desinteresada con los estudiantes en el proceso de fotografía antigua, acercando de esta forma la comunidad a la academia.

Como tercer resultado encontramos la activación de la memoria realizada por aquellas personas que entraron en contacto con las imágenes. Si bien es cierto, no todos los estudiantes de UNIMINUTO CRZ, son parte del municipio, mantienen un nivel de corresponsabilidad con el territorio al habitarlo de forma diferente por un periodo importante de sus vidas. De esta forma, comentarios de remembranzas que mueven las fibras emocionales, salieron a flote al contacto con el corredor.

Impacto

El impacto causado se vivió a diferentes escalas, por un lado, los estudiantes reconocieron espacios de memoria desconocidos para ellos, así como algunos desconocidos para el grupo en general. La realización de la cartografía fotográfica en busca de la imagen en el presente, transportó al estudiante desde la imagen vista en cotidianidad, a la imagen antigua y lo llevó a construir ese pequeño relato desde el pasado hacía su realidad de contacto presente.

Por otro lado, la reactivación de la memoria de la comunidad participante en el ejercicio, mostró al estudiante parte de la historia de esos espacios, objetos y sujetos indagados. Estos aspectos relevantes de la tradición oral y la cultura del municipio, extrapolan recuerdos almacenados tras la experiencia de vida de la comunidad participante e impacta en los lazos que se pueden construir desde la academia con la comunidad.

Partiendo de lo anterior, se demuestra como el espacio de la academia se abre a la comunidad y es manejado desde la realidad propia, la comunidad se acerca a la Universidad y viceversa, impactando en la construcción de tejido social. Las personas que colaboraron con el proceso de construcción de memoria a través de la fotografía, se mostraron emocionadas al verse reconocidas en el espacio académico de UNIMINUTO, lo cual hizo gratificante el proceso en doble vía.

Por último, el impacto se dio a toda la comunidad UNIMINUTO del Centro Regional Zipaquirá, así como a la comunidad externa del municipio. El corredor fue mostrado en los pasillos de la Universidad, lo que generó el contacto de estudiantes, administrativos y profesores en general, con la historia de Zipaquirá evidenciada en fotografía. Por otro lado, el éxito de la

muestra en la semana de la comunicación, permitió que la directora de la Biblioteca Pública Regional se acercara a la universidad a solicitar llevar la muestra fotográfica como muestra pública; allí estuvo presente por el periodo de un mes, donde la comunidad zipaquireña tuvo la oportunidad de tener contacto con las fotografías realizadas y obviamente con la historia zipaquireña.

Referencias

Arfuch, L. (2012). Memoria e imagen, *Educação & Realidade*, 37 (2), 309- 408.

Betancourt, D. (1999). *memoria individual, memoria colectiva, y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo.* Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf

Magariños, J. 2001. La semiótica de la Imagen Visual. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501717

Mendoza, J. (otoño 2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (6), p. 0 Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700616

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria.

Yusta, M. (2002). Historia oral, historia vivida. El uso de fuentes orales en la investigación histórica. *Pandora: revue d'études hispaniques.* (2), 235-244.

Entre baquianos: estrategia metodológica para el aprendizaje del emprendimiento en el aula

Mario Fernando Delgado[8]

Programa en que desarrolla la experiencia: Administración de Empresas, Administración Financiera, Administración en Salud Ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Innovación y creatividad para la generación de ideas de negocios

Resumen

Los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se encuentran inmersos en dinámicas complejas que involucran factores de diversa índole, y su proceso de formación universitaria posibilita ver al emprendimiento, no solo como una forma de autoempleo para el mejoramiento de las condiciones de vida, sino también como una contribución al desarrollo local. El objetivo de esta es fomentar, en los estudiantes un pensamiento creativo, que permita la extracción de ideas innovadoras, diferentes y contextualizadas, así como la creación de nuevos prototipos y su validación. Así como el trabajo colaborativo entendiendo que los educandos no son receptores de conocimientos sino como actores, expertos cuyos modos de vida, experiencia y habilidades académicas son el punto central del proceso.

En esta experiencia se reconoce a los estudiantes como agentes motivadores de cambio; donde sus experiencias, conocimientos y aprendizajes son importantes para extraer ideas innovadoras que reflejen cambios en las dinámicas económicas propias y a nivel local. Este ejercicio inicia con el proceso de observación y motivación, con el fin de hacer más dinámico el uso de las técnicas para la generación de ideas, las cuales se evalúan en matrices, seleccionando la más pertinente. Con la idea seleccionada, inicia el proceso investigativo, los aspectos de mercado, diseño y costos, para crear prototipos de nuevos productos o servicios, validados en la feria institucional.

Como resultado, el desarrollo de un pensamiento divergente, la incursión del diseño como elemento diferenciador, el fortalecimiento de habilidades que potencien el desarrollo local y la cultura emprendimiento

Palabras clave: UNIMINUTO, práctica pedagógica innovadora, pensamiento divergente, emprendimiento.

[8] Profesional en Comercio Internacional, Mg. Relaciones comerciales internacionales. Mg.(c) Administración y Gestión de Pymes. Docente tiempo completo en Uniminuto centro regional Pasto en las áreas de ideas de negocio y emprendimiento. mario.delgado@uniminuto.edu.

Objetivos de la experiencia

- Propiciar en los estudiantes un pensamiento creativo que facilite el análisis y comprensión de los diferentes conceptos de emprendimiento.
- Identificar habilidades para el emprendimiento en los estudiantes en cada una de las actividades propuestas en el desarrollo de la estrategia metodológica planteada.
- Identificar talentos y características de los estudiantes teniendo en cuenta su experiencias y motivación con el fin de generar empatía con la metodología y sus acciones
- Promover en el estudiante la capacidad de socializar y transmitir una idea de negocio que contenga elementos de creación de nuevos mercados, innovación, valor agregado, que le permitan a la empresa (nueva o constituida) identificar ventajas y competitivas frente a otras de su mismo sector.

Fundamentación teórica

Esta práctica tiene como pilar el modelo praxeológico que promueve un desarrollo multidimensional, teniendo como base las potencialidades, creencias, experiencias y los diferentes ámbitos en los que interactúa el estudiante; se busca el desarrollo de un pensamiento crítico, innovador, oportuno que influya en su desarrollo integral.

Con el fin proponer una estrategia metodológica para el fomento del emprendimiento en el aula es importante destacar que la creatividad y la innovación actúa como motores del pensamiento creativo y del emprendimiento.

De acuerdo con Chimera (2012) la creatividad es elemento que hace referencia a la creación de un nuevo producto, servicio, idea, método o proceso valioso y útil, el cual es realizado por personas que trabajan juntos en un sistema social complejo. Argumenta que fortalecer los procesos creativos constituye una ventaja importante en el desarrollo empresarial de las organizaciones. Razón por la cual es significativo fomentar la introducción de habilidades creativas en la búsqueda y gestión de ideas.

Dicho proceso puede potenciarse con el uso de herramientas para estimulación de nuevas ideas. Tal como plantea Villafaña (2011) la creatividad es un proceso mental que es importante

en la generación de ideas este se puede fortalecer con un conjunto de técnicas y metodologías capaces de incrementar nuestra capacidad innata de crear y canalizar la búsqueda de soluciones diferentes a los problemas o necesidades.

Entendiendo la creatividad como la capacidad de crear que puede tener sus inicios en la utilización de herramientas e instrumentos para dar soluciones a problemáticas o necesidades, es básico estudiar la relación que tiene las personas en el contexto, Amabile (1983) desde su modelo, realiza importantes contribuciones, entre las cuales propone una relación entre la motivación, experticia y las habilidades del pensamiento, como motores de la creatividad y de la innovación.

Del mismo modo, Martin y Trevilla (2009) aducen que en el proceso creativo la motivación es un poderoso instrumento en la transmisión de conocimiento entre los individuos, ya que responde a estímulos tanto internos como externos y de esta forma permite un análisis del contexto. En concreto, la motivación mejora prácticas y el desarrolla de habilidades al compartir experiencias y conocimiento tácito.

Para Skarzynski y Gibson (2008, citados en Auletta y Puente, 2008) los nuevos espacios para el fomento de la innovación están enmarcados por la construcción de temáticas, herramientas, tiempos y ambientes donde las personas independientemente de su formación académica, profesión, creencias, procedencia puedan dedicarse a la reflexión, la ideación y la experimentación, igualmente sustentan que el foco de la innovación se traslada, desde los laboratorios especializados al ámbito personal.

Schumpeter (1942, citado en Schumpeter, 1971) tomo a las personas emprendedoras como originales y proactivas, que promueve procesos innovadores; en este sentido, Julen (2005, citado en Toro, 2009) refiere al emprendimiento como un proceso para crear, ampliar, modificar y proponer actividades económicas teniendo en cuenta la creatividad, innovación y los cambios, en un individuo, organización, proceso, espacio o territorio.

En congruencia con mencionado anteriormente, Stevenson (2000) argumenta que los emprendedores se definen por la oportunidad de generar y materializar las ideas en otras palabras, el emprendedor debe ser innovador, en relación a este tema Auletta y Puente, (2010) afirman:

> El emprendedor innovador debe tener tres factores fundamentales: la visión creativa, que transforma en cambios del entorno visibles; la capacidad de innovación entendida

> como el desarrollo de estas ideas, ofrecidas con un valor diferenciador de cara al mercado; y la capacidad de emprender, es decir, esa combinación de perseverancia, medición de riesgo y rebeldía, que lleva a experimentar, en busca de un beneficio económico. (p. 33).

Bajo una visión más profunda del papel del emprendedor, se hace necesario que desde la educación se brinden espacios que desarrollen y potencien habilidades para el emprendimiento a los estudiantes, en este aspecto Osorio y Pereira, (2011) afirman:

> Se debe propender por ver a la universidad, como agente formador y transformador, ayude a los individuos a participar de un proceso de "acción emprendedora", reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno. (p.90).

Concibiendo a la universidad como un lugar que facilita el desarrollo del emprendimiento, y visualiza al estudiante como agente de cambio, es vital que los docentes asuman un perfil que, enfocado en promover, transformar, y potenciar las aptitudes de los alumnos de cara a la creatividad, la innovación y por ende del emprendimiento.

De acuerdo con lo planteado por Cámara de Comercio de Bogotá (2009) el docente debe tener un perfil enfocado en tres aspectos, el primero es actuar como formador, transmitir conocimiento y experiencias sobre el emprendimiento y la relación de estos conceptos con la vida diaria de los educandos. Un segundo aspecto donde el educador asume el papel de facilitador, brindando, recomendaciones, herramientas, instrumentos, el tercer aspecto el profesor debe ser promotor y originador de escenarios donde el estudiante ponga a prueba los conocimientos adquiridos y valide sus ideas.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

a) Motivación y observación: toma la motivación intrínseca y extrínseca como un aspecto importante para el aprendizaje del emprendimiento, así mismo la observación como medio para promover la creatividad a través del trabajo de la exploración del entorno

b) Laboratorio de ideas: el objetivo es generar el mayor número de ideas, para esto se estipularon tres reglas:

1) No valorar las ideas.

2) Todas las ideas son útiles.

3) No limitar el número.

Las técnicas Brainwriting y SCAMPER generaron un proceso de intercambio de ideas que enriqueció el ejercicio a nivel colectivo; también se utilizaron técnicas de trabajo individual como las relaciones forzosas y Deart que consiste en utilizar palabras e imágenes con el fin de activar un pensamiento divergente y la incubación de nuevas ideas.

c) Tamizaje de ideas: como primera herramienta se utilizó una matriz de puntuación con criterios como pertinencia, gusto, capacidades, dificultad para la realización de la idea.

Posteriormente se hizo la valoración en la matriz de aspectos positivos, negativos e interés de la idea PIN; se puntúa en una escala de uno a diez, seleccionado la mayor ponderada. Por último, en esta fase, se aplicó la matriz de evaluación de oportunidad en la cual se juzgan a nivel micro y macro variables como clientes, proveedores, tamaño de mercado, innovación, valor agregado, ventajas competitivas, competidores, barreras de entrada y sostenibilidad. Seleccionando la más pertinente.

d) Materializar: con base en la guía didáctica propuesta por Lafuente, Horrillo (2010).

Pasos	**Característica**
Abrir el Prototipo	Permitir libre pensamiento, quitar los prejuicios y entender otras propuestas.
trabajo lento	Trabajo centrado en soluciones efectivas a problemas complejos
Experimentación	Los experimentos son tomados como un instrumento para la producción del conocimiento.
Figurar posibilidades	Supone buenos resultados, explorar sus consecuencias e imagina posibles escenarios antes de decidir la mejor alternativa.

trabajo esperanzador	Entendiendo el esperanzarse como capacidad para anticiparse a un logro futuro y los esfuerzos actuales para conseguirlo.
Recursividad	Toma a la universidad, como un lugar de conocimiento heterogéneo fuente para materializar ideas.
La afectividad	Resalta a los sentimientos positivos que los estudiantes imprime a su trabajo.
Trabajo Lúdico	Toma los espacios físicos y virtuales como unos ambientes para la generación de conocimiento.

Finalmente se organizó la feria "Emprendimiento e innovación" con el fin de evaluar la aceptación de los prototipos en el mercado, en dos direcciones, uno por las ventas y la segunda por el juicio emitido por los paneles de expertos.

Resultados

Dentro de los ejercicios desarrollados para identificar las motivaciones intrínsecas sobresalen que, con respecto a las metas en la niñez, el 42% estableció que no han concretado sus metas de infancia, el 38% las clasificaron como alejadas de la realidad, el 11% establecen que alcanzaron sus metas de infancia y el 9% no las recuerdan o no las tienen claras.

Como resultados de la variable de motivación intrínseca, los impulsos de los estudiantes se orientan hacia la comida (35%) seguido por el deporte (24%) tecnología (21%) y trabajo (20%). Y en cuanto a gustos se observa nuevamente la comida en primer lugar (27%), seguido de deporte (19%), tecnología (17%), trabajo (15%), música (11%) y otros (11%).

De la fase dos se pueden subrayar la concepción de 2.500 ideas provenientes de 22 grupos conformados por cuatro estudiantes,

En la fase 3, las oportunidades en el mercado, la pertinencia, son relevantes en la selección inicial de ideas; en la construcción de la matriz (PIN) se distingue que los aspectos como el conocimiento empírico y las habilidades académicas son fundamentales para la puntuación; posteriormente se desarrolló la matriz de evaluación de oportunidad donde se obtuvieron los siguientes resultados.

Variables	**Resultados**
Atractivo y tamaño del mercado	68% las ideas con las cuales se elaboró la matriz presentaron un análisis de mercado.
Barrera de entrada al mercado	42% de las ideas tienen claridad sobre las barreras del mercado, frente a un 45% que no lo tienen y un 13% que no realiza el análisis.
Cliente objetivo	El 79% identifica los clientes objetivos 21% no los identifica
Sostenibilidad Económica	El 46% considera que las idea son sostenible en el tiempo, 64% no tiene argumentos frente a este aspecto.
Aspiraciones y riesgos	El 17% de los grupos estudiantes afirman que no tienen miedo al riesgo 82% son temerosos ante la viabilidad de la idea.
Que sabemos hacer	36% relacionan su experiencia con las tres ideas seleccionadas, el 22% dos de la ideas seleccionados; el 27% tienen relación con una de la ideas 15% no relacionan con ninguna idea.

En la fase cuatro de acuerdo con la guía metodología aplicada se dedujeron los siguientes resultados:

Pasos	Resultados
Abrir el prototipo	72% de los grupos afirma que el trabajo colectivo es positivo para la selección de ideas y el proceso creativo.
Trabajo lento	El 67% realizó un estudio minucioso sobre avances del modelo a diseñar.
Experimental	El 100% de los prototipos manifiesta haber tenido al menos un error en su proceso de creación.
Figurativo	El 45% de los grupos imaginó otros escenarios para su prototipo.
Recursivo	El 77% de los grupos hizo uso de las alianzas o busco ayuda por su cuenta.

Afectivo	El 19% de los estudiantes ve a este proyecto como una opción de trabajo para el futuro.
Lúdico	El 67% de los estudiantes afirma sentirse a gusto con el ambiente del salón.

Los resultados de la fase cinco que consistió en la organización de la feria se presentaron 22 proyectos expuestos con la siguiente conformación de un prototipo de bienes o servicio, póster del proceso de desarrollo y material publicitario.

Para la evaluación de los proyectos se contó con 38 expertos, los cuales hicieron aportes importantes para los proyectos.

Impacto

Impacto académico

Dentro del impacto de esta práctica se logró la construcción de una estrategia metodológica para el aprendizaje del emprendimiento en el aula basada en el modelo praxeológico.

Impacto social

A partir de este ejercicio se logró plantear alianzas estratégicas con diferentes entidades regionales con el fin de potenciar el emprendimiento de estas. Sobresale la alianza con la Secretaría de Desarrollo Económico en Pasto, en este espacio se pretende fortalecer habilidades y concepto acerca de emprendimiento resaltando la interacción con emprendedores de otras ramas, universidades, gremios.

Alianza Universidad Cooperativa de Colombia Pasto, que pretende fortalecer habilidades de emprendimiento e innovación, cooperativismo, asociatividad a través de intercambio de capacitaciones con el instituto Indesco de la Universidad Cooperativa, creando visiones más amplias de emprendimiento, innovación social, economía solidaria, vinculando a los estudiantes como practicantes, capacitadores y aprendices generando mayor apropiación de los temas en cuestión.

Alianza Red Regional de Emprendimiento de Nariño, que ofrece capacitaciones asesorías con expertos en distintos temas de emprendimiento, promoción de feria de innovación o resultados del proceso en el aula.

Semilleros de Investigación, con el resultado de los proyectos de aula se crea el semillero de" emprendimiento en salud y seguridad en el trabajo", el cual pretende seguir con el desarrollo de los prototipos construidos en aula y generar investigación a partir de estos, así como el mejoramiento de los mismos.

Referencias

Amabile, T. M., (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.

Auletta, N. y Puente, R. (2008). ¿Qué hace a un emprendedor innovador?. Centro de Desarrollo de Coaching de Venezuela (CDC), C.A. Recuperado de http://dev.pue.itesm.mx/DoctoradoNebrija/MaterialGral/Qu%C3%A9%20hace%20a%20un%20emprendedor %20innovador.pdf

Cámara de Comercio de Bogotá (2009) *Programa de Emprendimiento en la región Bogotá Cundinamarca, El docente como promotor y formador del emprendimiento.* Recuperado de http://www.empresario.com.co/recursos/be/portalninos/contenido/doc1eldocentecomopromotoryformadordelempreindimiento.pdf

Chimera. (2012). *Manual de creatividad para emprendedores y directivos*. Recuperado de http://www.chimeraproject.eu/Multimedia_Report/File/10_CREAlab/Creativity_handbook_spanish_version.pdf

Martin, N., Pérez., Trevilla, C. (octubre de 2009). Influencia de la motivación intrínseca sobre la transición de conocimiento. el caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. (66), 187- 211.

Osorio, F. y Pereira, F. (julio- diciembre 2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13- 33.

Schumpeter, A. (1971), *Capitalismo, socialismo y democracia*, Madrid: Aguilar.

Stevenson H. (2000). *Why the entrepreneurship has won*. Recuperado de www.usasbe.org/pdf/cwp-2000-stevenson.pdf

Toro, N. (2009). Cómo la formación empresarial impartida por la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, ha contribuido al desarrollo de las competencias empresariales de los estudiantes de últimos semestres de administración de empresas. 5 de abril de 2016, de Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co:8843bitstream/handle/10554/9237/tesis325.pdf?sequence=1&isAllwed=y.

Villafaña, R. (2011). Creatividad e innovación Empresarial. Recuperado de www.fondoemprender.com/.../17-CREATIVIDAD-E-INNOVACION.pdf

Trabajo colaborativo para la creación de un *Mooc* sobre investigación cuantitativa

Ángela María González Salazar[9]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología

Curso(s) en que realiza la experiencia: Investigación cuantitativa

Resumen

Desde el enfoque praxeológico, el estudiante tiene gran responsabilidad en la obtención de aprendizajes, de allí que se promueva la coconstrucción de los aprendizajes de manera colaborativa, embarcando a los estudiantes y al docente en un propósito compartido como es la creación de un *Mooc* sobre investigación cuantitativa, que nos permita abordar de manera eficiente los diferentes aspectos sugeridos en el texto guía del curso y asegura la apropiación de elementos teóricos que son reforzados y puestos en práctica durante los ejercicios en tutoría.

La propuesta se desarrolla en tres etapas: 1) Desarrollo de los módulos del *Mooc* por cada grupo video introductorio, material de lectura, cuestionario de preguntas del micro-tema. 2) Socialización de los módulos. 3) Evaluación de la estrategia. Este ejercicio va encaminado a generar con los estudiantes en investigación, recursos educativos libres que se puedan replicar y compartir con otros estudiantes. Y que también puedan ser subidos en la red como material de apoyo al aprendizaje.

Palabras clave: enfoque praxeológico, trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo, recurso educativo libre, mooc.

[9] Profesional en Desarrollo Familiar Maestría en Intervención en Relaciones Familiares. Docente líder de investigación en Uniminuto Seccional Bello - Ceres Chinchiná Neira. agonzalezs9@uniminuto.edu.co

Objetivo de la experiencia

Desarrollar un trabajo de aprendizaje colaborativo para la construcción de un *Mooc* de investigación cuantitativa a partir del texto guía del curso, el cual se denomina metodología de la investigación, de los autores Roberto Hernández Sampieri y otros, específicamente los capítulos tres al trece que se centran en el tipo de investigación cuantitativa.

Fundamentación teórica

La implementación de actividades de aprendizaje colaborativo según Montes de Oca y Machado (2011), "la utilización de estrategias docentes y métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y de las interacciones sociales y la comunicación" (p. 475). Es el escenario inicial de esta práctica pedagógica innovadora, en la cual se da la posibilidad a los estudiantes de conformar subgrupos según sus consideraciones y preferencias, como dispositivo para la confianza y la capacidad de cocrear a través del diálogo.

Estas actividades basadas en elementos que brinda el construccionismo social, parten de considerar que el aprendizaje colaborativo es un espacio donde se crean diálogos generativos, que permiten a los sujetos reconstruir y resignificar sus realidades y que por tanto no nos podemos referir a una sola verdad absoluta. Como lo dice una de sus exponentes: "La perspectiva generativa se basa en principios epistemológicos de los nuevos paradigmas y se centra en las oportunidades que surgen de los eventos únicos, el diálogo, el aprendizaje y la innovación en colaboración con los participantes" (Fried, 2006. p.1).

La generación de estos espacios en donde los estudiantes ponen a disposición del grupo sus saberes y competencias para lograr un objetivo conjunto es de gran valor en el proceso de formación desde el enfoque praxeológico, "la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan a ver" (Shon, 1992, p.14).

Esto nos introduce a la vez, en la revisión de elementos de la pedagogía crítica en la que se resaltan aspectos como: "la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la

humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social" (Ramírez,2008, p.109).

Los estudiantes al reconocerse como actores con capacidad de liderazgo dentro de su grupo de pares, son capaces de responsabilizarse en la adquisición y complementación de los conocimientos en el tema específico asignado, para compartirlo con sus compañeros de una manera clara, concreta, que permita a todos hacer apropiación de conceptos claves.

La apropiación de técnicas y estrategias pedagógicas aplicadas a las TIC se convierte en nuevas posibilidades de interacción y de aprendizaje, de allí que se retome y se adapte la metodología de *Mooc*, y el concepto de los recursos educativos abiertos, para la co-construcción de un curso prototipo, que pueda perfeccionarse y encontrar toda su aplicabilidad, proyectándolo hacia la comunidad educativa.

Esta propuesta recoge la intencionalidad de los recursos educativos libres, según la UNESCO (s.f.) "los recursos educativos de libre acceso (OER, según sus siglas en inglés), son materiales didácticos, de aprendizaje o de investigación que están en el dominio público".

Este ejercicio si bien se realiza al interior de un grupo de estudiantes, donde generalmente los subgrupos se encargan de realizar exposiciones temáticas, el movilizarlos hacia la creación de contenidos para el aprendizaje, pensando en metodologías pedagógicas y adaptadas a las necesidades específicas brinda a toda la posibilidad de participar en la construcción de estrategias que redunden en la educación de calidad para todos como creadores de conocimiento e información y no solo receptores.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Motivación al trabajo en grupo: la posibilidad de interactuar con sus compañeros alrededor de un mismo objetivo y aprender a balancear las cargas a partir de la participación activa y propositiva de cada uno de los participantes, con el ánimo de obtener un resultado efectivo y eficiente que satisfaga las necesidades de todo el equipo.

Socialización de los módulos: poner en común lo realizado por cada equipo, implica exponerse a la crítica constructiva de los otros y esto es una posibilidad de aprendizaje y mejora continua.

Evaluación de los módulos: cada equipo se encargó de plantear la evaluación de su capítulo en cinco preguntas cerradas y estratégicas.

Evaluación de la estrategia: a través de un proceso de objetivación se aplica un derrotero o lista de chequeo para que cada grupo evalúe el material de video realizado, los tiempos y los componentes tecnológicos aplicados.

Resultados

El trabajo desarrollado por cada uno de los grupos se evidenció en el producto entregado, lo cual les exigió realizar nuevas búsquedas frente al tema a desarrollar en el módulo, solicitar asesorías especializadas, indagar y diseñar de manera creativa la forma de introducir el tema a través del vídeo.

Fortalecer capacidades como comprensión, síntesis y análisis en la elaboración de las preguntas clave sobre su tema.

Realizar una lectura crítica a los trabajos propios y de sus compañeros, evaluando la calidad de los materiales diseñados como una posibilidad de convertirlo en un recurso educativo abierto.

La posibilidad de dar continuidad a esta estrategia dentro de una propuesta de los cursos de investigación, que permita a los estudiantes obtener el aprendizaje de manera autónoma y dedicar más tiempo de las tutorías a las asesorías personalizadas o grupales frente a las propuestas de investigación.

Impacto

El aprendizaje de los conceptos básicos por parte de los estudiantes y la posibilidad de fortalecer el aprendizaje autónomo, genera un impacto positivo en la posibilidad de utilizar el tiempo tutorial en las asesorías a cada uno de las propuestas de investigación. Y de esta manera retroalimentar más a los estudiantes en la apropiación del conocimiento.

Referencias

Montes de Oca, N. & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119.

Schintman, D. (2006). *Diálogos generativos*. Recuperado de https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695612/DS-Dialogos_Generativos.pdf 9 de septiembre de 2017.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (s.f.). *Las tics en la educación. Recursos Educativos de libre acceso*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/open-educational-resources/

Sala de prensa: una estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias del comunicador social en formación

Adriana María Montealegre Perea[10] *y Alexandra Margarita Acosta Cifuentes*[11]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social

Curso(s) en que realiza la experiencia: Comunicación Escrita y Procesos Lectores, Producción Textual, Diseño y Diagramación, Producción Medios Web, Géneros Periodísticos, Periodismo Ciudadano, Producción Sonora, Producción Audiovisual, Producción Multimedia, Producción Medios Web, Electiva Componente Profesional.

Resumen

Sala de Prensa es una apuesta del programa de Comunicación Social de UNIMINUTO en el Centro Regional Ibagué para el mejoramiento de competencias básicas en comprensión de lectura, escritura, gramática y producción textual, competencias profesionales y de formación integral, propias de la disciplina de los estudiantes en formación.

El proceso inicia en el 2014, cuando los profesores que hacían parte del equipo del Programa se reúnen para analizar la posible razón del bajo rendimiento que los estudiantes presentan en temas de comprensión de lectura y producción textual. Ello basado en los productos entregados en sus cursos, evidencias que reflejan las falencias en redacción, gramática y ortografía, las cuales traen su formación básica y media, pero que debían suplirse en virtud a las necesidades de los futuros profesionales. Se inicia con talleres de refuerzo que, al final, terminan con una alta deserción de los estudiantes, por lo que se define adelantar un proceso de sensibilización con los mismos estudiantes, para generar autoconciencia de las falencias, para lo cual se aplica una prueba diagnóstica, que evalúa tres componentes: gramática, comprensión de lectura y producción textual. Tras obtener los resultados, se logran abrir dos grupos en nivel bajo y dos en medio. Solo un estudiante alcanzó el nivel avanzado. Ello condujo a que los estudiantes se comprometieran con su proceso y los niveles de deserción en los talleres se redujeron.

En 2016 se consolida la experiencia pedagógica como Sala de Prensa, al incluir talleres sobre la formación específica profesional: prensa, radio y producción audiovisual con miras al fortalecimiento de las competencias mencionadas al inicio.

Palabras clave: formación integral, prensa, medios web, radio y producción audiovisual.

[10] Comunicadora social con énfasis en Comunicación Comunitaria, especialista en Ciencias Políticas. Maestrante en Comunicación Desarrollo y Cambio Social. Docente de Comunicación Social en Centro Regional de Ibagué. adriana.montealegre@uniminuto.edu.

[11] Comunicadora social y periodista, especialista en Planificación del Desarrollo y Administración del Desarrollo Regional. Maestrante en Territorio, Conflicto y Cultura. Docente en Centro Regional Ibagué. alexandra.acosta@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

Desarrollar en los estudiantes de Comunicación Social las habilidades necesarias para el apropiado desarrollo de productos audiovisuales para radio, prensa, televisión y medios digitales, llevando a la práctica los conocimientos aprehendidos durante su proceso de formación académica.

Fundamentación teórica

Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí;
lo hice y lo aprendí.
– Confucio.

Conscientes de que la modalidad a distancia tradicional ofertada desde el Centro Regional UNIMINUTO Ibagué provee los recursos necesarios para la apropiación de conceptos y la generación de nuevo conocimiento, pero que las dinámicas apropiadas metodológicamente para cursos de ocho semanas restringen el desarrollo de competencias técnicas que permitan el perfeccionamiento de habilidades para la producción de piezas comunicacionales de calidad, el programa de Comunicación Social implementó la estrategia pedagógica denominada Sala de Prensa, para atender y resolver las necesidades existentes.

Aun cuando está claro que la certificación última que expide la Corporación Universitaria para quienes aprueban el total de los créditos establecidos dentro de la malla curricular es el de Comunicadores Sociales, no periodistas, también es cierto que el perfil profesional asociado al Proyecto Curricular del Programa recoge como competencias las siguientes: "…Desarrollar contenidos para medios de información impresos, sonoros, audiovisuales e hipertextuales, interpretando los procesos de construcción de la sociedad…"

El contexto empresarial y social de la profesión supone la convivencia con las funciones periodísticas y el escenario comunicativo y las necesidades del sector, demandan capacidades vinculadas a la versatilidad del profesional como, por ejemplo, la capacidad de elaborar productos acabados adaptados a cualquier formato y medio, o dominar los diferentes géneros periodísticos.

Por esta razón la Institución procura responder a la necesidad de alcanzar los perfiles que demanda el sector con el desarrollo de estrategias para la adquisición de competencias profesionales, orientando sus propósitos educativos a la formación de profesionales integralmente desarrollados, individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y para participar en forma creativa e innovadora en la solución de problemas sociales y productivos (Parra, 2006, p. 3).

Lo anteriormente expuesto, sumado a la manifestación tácita de los estudiantes dentro de ejercicios de aplicación de instrumentos de caracterización para que se refuercen aspectos académicos que potencien este tipo de habilidades, constituyen en buena medida el argumento central para que se generara una propuesta que en esa dirección permita atender y resolver las necesidades existentes.

El comunicador social tiene que estar en continua preparación ante los nuevos avances y así poder llenar la satisfacción de los posibles escenarios de desarrollo profesional a los que se va a enfrentar.

De acuerdo con la definición dada por la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información-AFACOM (citado por Universidad del Norte, s.f.):

> La comunicación es un campo transdisciplinar en el que convergen las prácticas humanas vinculadas con la creación de sentido, los intercambios simbólicos, la vida en comunidad y los trazados de la sociedad.
> …Cabe señalar que no se puede definir o delimitar un objeto de estudio claro y preciso de la comunicación, en tanto que ésta se define como una práctica esencialmente humana, cambiante y siempre en construcción. (párr. 2).

En suma, la didáctica es un campo amplio de conocimiento e investigación que posibilita la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejoramiento en el contexto escolar. En este sentido, se parte del análisis y reflexión de las acciones que llevan a la transmisión de conocimientos por parte del sujeto que enseña y la construcción del mismo por parte del sujeto que aprende. Por consiguiente, es necesario que exista claridad sobre las formas de enseñanza de

cada uno de los saberes específicos, pero ante todo de las formas y medios por los cuales se lleva a cabo el aprendizaje de manera efectiva, pues sólo así se logrará una verdadera aplicación de la didáctica.

Conducir al sujeto hacia la adquisición de saberes es sin lugar a dudas labor del maestro, para ello deben primar los saberes adquiridos, pero también el reconocimiento de las formas particulares de aprendizaje. Ante esto, es sin lugar a dudas importante aclarar los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Para Cañedo y Cáceres (2008) estos procesos (aprender y enseñar) hacen parte de los aspectos teórico- prácticos de la didáctica. Los autores plantean que:

> (…) ambos términos forman parte de un mismo fenómeno, los cuales se separan solamente en el plano teórico; el primero se refiere a la precisión de lo que se quiere lograr, y el segundo, la formulación, relacionada con el acto de redactar y expresar estos propósitos (p. 18).

Ahora bien, en el campo de la formación profesional del comunicador social son varios los factores que influyen en el planteamiento de las propuestas académicas de las universidades; para Fuentes (2007) las facultades han olvidado la formación en el campo de las humanidades (perspectiva más ligada a lo conceptual) centrándose en la práctica como componente fundamental, estableciendo una incoherencia entre los saber propios del comunicador y las expectativas generadas dentro de las prácticas sociales.

Jesús Martín Barbero (2002) en sus reflexiones sobre el sentido de la formación en comunicación social muestra su postura frente a la confusión a la que se enfrentan los estudiantes de las facultades de comunicación social, en la transposición de los saberes al mundo práctico; proceso en el cual, los estudiantes se muestran desmotivados frente a la reflexión y la investigación puesto que para ellos es más interesante el mundo de la tecnología.

De este modo se hace necesario para el estudiante, adquirir competencias específicas que le proporcionen una visión amplia del campo de la comunicación en la sociedad, y no una visión reducida a elementos mediáticos.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Primera

Sobre el año 2014, al iniciar las actividades académicas en cada uno de los cursos del programa, se evidenció que los estudiantes no contaban con las apropiadas competencias básicas de redacción, las cuales se deben adquirir en la etapa de educación básica y educación media.

Esta situación se evidenció a través de la entrega de trabajos y sustentaciones, los cuales no cumplían con los estándares mínimos de gramática, ortografía y redacción; a esto se sumó la encuesta de caracterización que se aplicó a los estudiantes, a quienes se les consultó sobre las líneas de acción y aprendizaje que querían fortalecer de acuerdo con sus expectativas de proyección profesional, identificándose el deseo de los educandos de profundizar en las competencias específicas del periodismo, como eje de acción del campo disciplinar.

El equipo docente del Programa, tras identificar la problemática, decidió iniciar un plan de capacitación, paralelo al proceso de formación disciplinar que se debía avanzar por semestre académico. Se inicia con el establecimiento de un taller de redacción básico al cual podían asistir de manera libre quienes estuvieran interesados; se inicia con entusiasmo, pero el incremento de la deserción condujo a re-evaluar el proceso realizado para tener mayor impacto en la población objeto. Esto conduce a la segunda etapa del proceso.

Segunda

En razón a las falencias en temas de lecto-escritura y comprensión textual detectadas en los estudiantes del programa de Comunicación Social y ante la evidente deserción en la primera estrategia, se generó una nueva acción por parte del equipo académico de Comunicación Social de UNIMINUTO Centro Regional Ibagué, esta vez enfocada a:

1. Lograr ubicar a todos los estudiantes en un nivel de desempeño acorde con diferentes aspectos de lecto-escritura.
2. Generar motivación para participación de los estudiantes en los talleres -que siempre han sido gratuitos-.

3. Organizar con mayor planeación los talleres, basados en aspectos más específicos a resolver.

Lo anterior, pensando en desarrollar un plan de trabajo académico que culmina con la nivelación, refuerzo y avance de cada estudiante para su posterior desempeño profesional, mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales de los estudiantes, enmarcado en el compromiso institucional de UNIMINUTO de asegurar las condiciones de calidad en términos académicos.

Para ello, el equipo del Programa en Ibagué, diseñó:

1. Una prueba diagnóstica clasificada en tres componentes: Gramática, Comprensión y Producción Textual.
2. Además, una matriz que definió la escala de calificación que, una vez aplicada la prueba, permitiera evidenciar el desempeño alcanzado y entregar una descripción cualitativa según el mismo.
3. Tres niveles de formación: básico, intermedio y avanzado.

Luego de la aplicación de dicha prueba al 100% de la población estudiantil del Programa, y la posterior evaluación, se hizo la entrega personalizada de los resultados obtenidos. En la carta se les exhortó a alcanzar todos los niveles del plan de trabajo que se le planteaba de acuerdo con su nivel de desempeño alcanzado. A su vez, la misiva les indicaba que era el interés, la dedicación y la constancia personal los motores primordiales para mejorar en su desempeño y alcanzar sus metas.

Tercera

Con los resultados se lograron abrir dos grupos de nivel básico y dos de nivel intermedio. En la prueba solo un estudiante alcanzó el nivel avanzado. Los niveles de deserción disminuyeron y se empezaron a evidenciar resultados en el aula de los cursos disciplinares que los estudiantes tomaban.

Cuarta

El 2016 inició con una nueva apuesta a través del proyecto Sala de Prensa con el que se propuso enfrentar a los estudiantes de todos los semestres, a ejercicios de simulación de escenarios reales relacionados con la práctica desde los mass media.

Durante la primera sesión de trabajo se desarrollaron ejercicios que permitieron a los estudiantes demostrar sus pre-saberes y elaborar un diagnóstico primario de los talentos y habilidades en cada uno de ellos.

De ahí en adelante la labor durante los siguientes encuentro se centró en tareas puntuales de los componentes definidos de Radio, Prensa y Televisión, todo ello apuntando a la dinámica de laboratorio donde a partir del hacer los estudiantes pudieron identificar con el acompañamiento del tutor y la retroalimentación de éste, para identificar aciertos y debilidades, que permiten establecer las acciones de mejora en cuanto a las formas y técnicas adecuadas para desarrollar los productos en cada una de las líneas en las que participan.

Como consecuencia de este trabajo, los estudiantes entregaron mes a mes, trabajos finales acordes con la especialidad seleccionada permitiendo así hacer:

Radio.

Programa Radial - Cinco Miradas (Cinco años del centro regional)

Emisión de programa en vivo - III Encuentro de Estudiantes de Comunicación Social.

Emisión de programa en vivo- IV Encuentro del programa de Comunicación Social.

Prensa.

Edición periódico El Herrero - Seis ediciones impresas

Magazine.

Zona UNIMINUTO.

Estos productos se obtuvieron de los encuentros de los lunes, durante todo el semestre y se complementaron con una serie de talleres sobre manejo de auditorio, presentación, análisis

periodístico, foros, conversatorios y videoconferencias con expertos interdisciplinares, que se planifican en procura de lograr la formación integral que busca la Institución.

Para el 2017, la apuesta de Sala de prensa fue la de profundizar en el periodismo digital y el uso de herramientas tecnológicas, llevando el periódico El Herrero a una versión web, que nos permite dar mayor visibilidad al trabajo que realiza la Institución y la labor de nuestros estudiantes, proyectándose como próximos profesionales en formación.

Para lograr esto se definió la vinculación de los estudiantes del programa por semestres, en los diferentes niveles de Sala de Prensa, distribuidos así:

- Primer y segundo semestre: Lecto - Escritura y comprensión textual.
- Tercer, cuarto, quinto y sexto semestre: Prensa Escrita y web.
- Séptimo, octavo y noveno semestre: Producción radial y audiovisual.

Para este segundo año, los educandos de los primeros semestres recibieron refuerzos en escritura y comprensión de lectura, como inducción a su proceso de desarrollo escritural que requieren para iniciarse en la producción textual.

Los estudiantes de los restantes semestres en sala de prensa, conformaron equipos de trabajo y durante el período académico 2017 15, realizaron tareas puntuales de los componentes definidos de radio, prensa y televisión, donde a partir del hacer los estudiantes identifican, con el acompañamiento del tutor y la retroalimentación de éste, los aciertos y las debilidades para que se corrijan semana a semana.

Los productos debidamente terminados, fueron publicados en la página web *https://elherrerocri.wixsite.com/*uniminuto, que permitió migrar el periódico El Herrero a la virtualidad, mediante una página que se nutre del banco de noticias con los productos que los estudiantes realizan, en los diversos formatos y géneros que se trabajan en los talleres.

A esto se sumó, la experiencia de la transmisión en directo del V Encuentro de Estudiantes de Comunicación Social en radio y a través de plataformas como Facebook Live, con la participación de los estudiantes del programa de UNIMINUTO y de las universidades UNAD, Universidad del Tolima y CUN que se hicieron presentes, donde se logró la participación de los reconocidos comunicadores sociales Juan Diego Alvira, de Caracol Televisión y Blu radio; y el comunicador Mauricio Gallego de City Noticias.

Los foros y conversatorios con periodistas y comunicadores sociales en ejercicio continuaron, haciendo énfasis en diferentes temas como el de género, desarrollo de propuestas de periodismo ciudadano, presentación de hojas de vida y entrevistas, entre otros.

Resultados

La dinámica de trabajo colaborativo juega un papel preponderante en la metodología de la estrategia, pues el aprendizaje no se obtiene sólo de las observaciones hechas por el tutor, sino que permite la deliberación y la discusión colectiva, por lo que desde las fortalezas y talentos particulares los estudiantes, también se convierten en agentes de transformación del conocimiento y actores con la versatilidad para participar del proceso de enseñanza- aprendizaje recibiendo y aportando información.

En tal sentido, la propuesta permite obtener cada semana productos tangibles como evidencia del trabajo adelantado. Aunque muchos de ellos no reúnen las condiciones necesarias para ser publicados se convierten en piezas útiles e insumos para el análisis, la reflexión y la generación de nuevo conocimiento.

Estos ejercicios de aula no resultan menos importantes, pues al final permiten medir los pre-saberes con los que los estudiantes llegan al proceso e identificar en la medida que se avanza la aplicación de las propuestas de mejora hasta llegar al producto final.

El ejercicio ha permitido el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes para el desarrollo de productos radiales, televisivos y en prensa escrita y esto ha sido, a juicio de los mismos estudiantes, una oportunidad para reforzar los vacíos que pudiesen haber quedado luego de pasar por los cursos específicos.

En otros casos, les ha dado una ventaja competitiva a los estudiantes de los primeros semestres del programa para afrontar a futuro los cursos relacionados con estas mismas áreas, es decir que muchos de ellos llegan con pre-saberes suficientes para continuar su plan de formación.

En el mismo orden de ideas hay que destacar el compromiso de quienes se mantienen dentro de la estrategia comprendiendo la importancia del trabajo autónomo y del cumplimiento en la asignación de tareas.

El desarrollo de esta propuesta fue socializado en Comités Curriculares del programa y fue replicado por sedes como la del Centro Regional de Neiva, que también implementó la

propuesta del periódico universitario y UVD Bogotá que adoptó Sala de Prensa en su totalidad, basándose en el ejemplo del Centro Regional Ibagué.

El programa *Sala de Prensa* ahora está siendo elevado al nivel de proyecto de investigación, para la sistematización de la experiencia, para lo cual ya se cuenta con aprobación de la coordinación de investigación en el Centro Regional.

Impacto

El desarrollo de este proceso permitirá contribuir al mejoramiento de los procesos de formación profesional, posibilitando una mayor adhesión de los futuros comunicadores con el entorno social y laboral, donde se desempeñarán de manera más eficiente y asertiva, puesto que a lo largo del desarrollo de la propuesta han logrado vincularse de manera práctica con el conocimiento disciplinar de su área.

Este proceso que hoy se enmarca en Sala de Prensa, ha generado impacto en diferentes niveles:

- En el orden académico, en la atención oportuna a los estudiantes que ingresan al Programa, para nivelar sus competencias lecto-escritoras.
- En el ámbito académico también, el fortalecimiento de las competencias propias de la formación profesional del Comunicador, prestando especial atención en la redacción periodística multimedios y específica.
- En el campo del pensamiento, estudiantes enfocados en la transformación social entendida desde sus propias realidades.
- En el ámbito de proyección del programa, los foros, talleres, conversatorios y encuentros de comunicación han permitido ampliar la visibilidad y reconocimiento de otras instituciones, sector externo y comunidad.
- Afianzar conceptos disciplinares para la producción de piezas comunicativas en radio, prensa y televisión.
- Materializar en la práctica los conocimientos aprehendidos durante el proceso académico.
- Simular ambientes laborales para el futuro desempeño profesional a través de los cuales se incentiven los ejercicios de trabajo autónomo y colaborativo.

- Brindar una ventaja competitiva a los estudiantes del programa para afrontar a futuro los cursos relacionados con estas mismas áreas, es decir que muchos de ellos llegan con pre-saberes suficientes para continuar su plan de formación.
- Coadyuvar en la identificación de los perfiles vocacionales de cada uno de los estudiantes y esto se consigue a partir del autorreconocimiento de habilidades, destrezas, competencias y gustos.

Referencias

Barbero, J. (2012). Los oficios del comunicador. Signo y Pensamiento, 31(59), 18-40.

Cañedo, C. & Cáceres, M. (2008). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: ww.eumed.net/libros/2008b/395/

Colombia aprende. (mayo de 2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Fuentes, R. (2007). Prácticas Profesionales y Utopía Universitaria: Notas Para repensar el modelo de comunicador, *Diálogos de la Comunicación*, (74), 3742.

Universidad del Norte (s.f.). Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de https://www.uninorte.edu.co/web/comunicacion-social-y-periodismo/perfiles

Uso de prendas inteligentes como herramientas para la captura, análisis y envío a bases de datos en la nube, para análisis estadístico de variables físicas y químicas causantes de enfermedades profesionales

Vladimir Castillo Pérez[12]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración en Salud ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Introducción a la investigación, metodología de la investigación, estadística descriptiva y estadística inferencial y riesgos físicos

Resumen

Mediante esta experiencia se busca hacer uso de un chaleco con sensores incorporados para la medición de variables físicas causantes de enfermedades laborales, procesando las mediciones mediante una placa *Arduino Nano*, estas señales son enviadas vía bluetooth a un dispositivo celular con sistema operativo Android y de este a una base de datos en la nube para el análisis estadístico de la información en *RStudio*. El diseño anterior permite tomar datos en tiempo real y de manera simultánea con otras variables de interés, no requiere conocimientos especializados por parte del sujeto de estudio para la activación y el envío de datos, el uso de hardware y software libre reduce el costo y la versatilidad en el diseño permite la incorporación de diferentes sensores, frecuencias de medición, adaptabilidad a cualquier tipo de actividad laboral.

Lo anterior brinda una herramienta que permite impulsar la investigación al simplificar el desarrollo de trabajos de campo en el área de salud ocupacional, con mayor precisión, menor tiempo de recolección digitación y análisis de información, al realizarse estos procesos de manera simultánea, a un bajo costo, desarrollando la creatividad de los estudiantes gracias a las múltiples aplicaciones en el campo de investigación de factores de riesgo ocupacional en diversas actividades ocupacionales e industrias. Finalmente se hace un aporte al mantenimiento de la competitividad del sector productivo gracias al estudio de cómo inciden las variables físicas en diferentes ambientes laborales sobre la productividad de la mano de obra y en el ausentismo laboral.

Palabras clave: riesgos físicos, sensores, telemetría, prendas inteligentes

[12] Tecnólogo en Electrónica, tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información, contador público, economista. especialista en Gerencia de Mercadeo Estratégico y especialista en Gerencia Financiera. maestrante en Finanzas. Docente de Ciencias Empresariales.vcastillo@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

Permitir la captura, el análisis y envío a una base de datos en la nube para análisis estadístico; de variables físicas y químicas causantes de enfermedades profesionales, mediante el uso de prendas inteligentes.

Fundamentación teórica

A continuación, se hace una relación de las enfermedades asociadas con factores de riesgo ocupacional asociados con variables físicas, de acuerdo con el Decreto 1477 del 5 de agosto de 2014 "Por el cual se expide la tabla de enfermedades laborales", susceptibles de ser monitorizadas con el prototipo a desarrollar:

Enfermedades relacionadas con exposición a temperaturas extremas: incluye todos los trabajos efectuados en ambientes donde las condiciones de temperatura, humedad del aire y actividad física sobrepasen los valores límites permisibles: golpe de calor e insolación, síncope por calor, calambre por calor, urticaria debida al calor o al frío, leucodermía no clasificada en otra parte (incluye "vitíligo ocupacional"), congelamiento superficial, congelamiento con necrosis de tejidos, hipotermia, otros efectos de la reducción de la temperatura.

Enfermedades relacionadas con exposición al ruido: pérdida de la audición provocada por el ruido, otras percepciones auditivas anormales: alteraciones temporales del umbral auditivo, compromiso de la discriminación auditiva e hipoacusia, hipertensión arterial, síndrome por ruptura traumática del tímpano (por el ruido).

Enfermedades relacionadas con exposición al monóxido de carbono: demencia en otras enfermedades específicas clasificadas en otra sección, trastornos del nervio olfatorio (incluye anosmia), encefalopatía tóxica crónica (secuela), queratitis y queratoconjuntivitis, angina de pecho, infarto agudo de miocardio, paro cardiaco, arritmias cardiacas, efectos tóxicos agudos.

Enfermedades relacionadas con exposición a radiaciones ultravioleta: conjuntivitis, queratitis y queratoconjuntivitis, quemadura solar, otras neoplasias malignas de la piel, otras alteraciones agudas de la piel ocasionadas por la radiación ultravioleta, dermatitis de fotocontacto, urticaria solar, otras alteraciones agudas específicas de la piel debidas a radiación ultravioleta, otras alteraciones agudas de la piel debidas a radiación ultravioleta, sin otra especificación, catarata (por radiaciones).

El internet de las cosas permite la conexión de objetos físicos e información digital de manera ágil, "Algunos investigadores definen el IoT como un modelo que abarca a las tecnologías de comunicación inalámbrica como las redes de sensores inalámbricos, redes móviles y actuadores, con cada uno de los elementos denominados "objeto o cosa" y con una dirección única" (Pinto, Franco, & Pinto, 2012). Con el IoT es posible hacer la medición de factores causantes de enfermedades profesionales a través de objetos de uso común como prendas de vestir, lo cual permite la captura de datos en el lugar y momento en el que un trabajador realiza sus tareas rutinarias, sin la interrupción de las mismas. De forma paralela es posible el análisis de los datos de forma remota de manera que el investigador puede dedicar más tiempo a la interpretación de la información puesto que el proceso de medición y captura se hace de manera automática.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Mediante un proceso de investigación aplicada se elaboró de un chaleco prototipo de bajo costo en material impermeable que permite la captura y envío a una base de datos en la nube en la herramienta fusion tables de Google, de variables correspondientes a lecturas de magnitudes físicas causantes de enfermedades profesionales. Las carcasas para los sensores y dispositivos electrónicos fueron diseñadas a la medida en la aplicación libre denominada *Blender* estos diseños fueron impresos en 3D en material PLA (*Ácido Poliláctico*). Una vez impresos los modelos es posible replicarlos mediante la elaboración de moldes de silicona líquida para elaborar piezas en resina acrílica, lo cual reduce el costo de los diseños impresos aproximadamente a una quinta parte del valor y permite la elaboración de los mismos por parte de los estudiantes sin el uso de la impresora 3D; la comunicación entre la placa *Arduino* y el dispositivo móvil se hizo a través de antenas bluetooth, la aplicación móvil se realizó utilizando la herramienta de programación en entorno gráfico denominada *AppInventor*. La programación de la placa *Arduino* se hizo mediante el uso de la versión oficial del entorno integrado de desarrollo de *Arduino*. Para la elaboración del chaleco se contó con el apoyo de un sastre calificado. Para el análisis de datos se usó *Shiny* el cual es un paquete de código abierto que proporciona un framework web para la creación de aplicaciones web interactivas par el análisis de datos utilizando R, una vez desarrollado el

prototipo se realizó una prueba piloto para verificar la exactitud en la toma de los datos y la recepción y almacenamiento en la base de datos.

Resultados

- Manual para uso y configuración de la herramienta
- Interface estadística para análisis de datos
- Desarrollo de experimentos relacionados con la toma de variables físicas y el análisis de los datos a través de técnicas estadísticas para análisis univariado mediante software libre "lenguaje R" (gráficos estadísticos, tablas de frecuencia, medidas de tendencia central, medidas de dispersión, medidas de distribución y concentración), además de estudios de series temporales y prueba de hipótesis.

Impacto

- Desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes investigadores del programa de Salud Ocupacional.
- Incremento en el número de proyectos relacionados con la medición de variables asociadas a factores físicos causantes de enfermedades profesionales.
- Reducción de costos en adquisición de herramientas para la medición de variables asociadas a factores físicos causantes de enfermedades profesionales.
- Consolidación de la información tomada en diferentes sedes a través de la base de datos dispuesta en la nube que puede servir como repositorio digital con recursos para futuras investigaciones.
- Desarrollo de competencias en la interpretación de resultados estadísticos y el diseño de experimentos si además se manipulan las condiciones ambientales donde desarrollan sus labores los sujetos de prueba.
- Generación de productos resultados de las actividades del Grupo de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación.

Referencias

Decreto por el cual se expide la tabla de enfermedades laborales, Ministerio de Trabajo, República de Colombia, 1477 (5 de agosto de 2014)

Pinto, A. C., Franco, E. D. la H., & Pinto, D. C. (2012). Las redes de sensores inalámbricos y el internet de las cosas. INGE CUC, 8(1), 163–172.

Tecnología e Innovación en Salud | Colciencias. (s/f). Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/tecnolog-e-innovaci-n-en-salud

Los semilleros como estrategia didáctica para potenciar competencias en investigación: caso semilleros de Salud Ocupacional en Ciudad Bolívar

Claudia Marcela Puerto Layton[13], Diego Alejandro García Rubio[14] y Liliana Vargas Puentes[15]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración en Salud Ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Semillero de investigación del programa de Administración en Salud Ocupacional Sede Ciudad Bolívar - Vicerrectoría Bogotá Sur

Resumen
Los semilleros de investigación funcionan como un espacio donde los integrantes plasman sus ideas y a través de una línea de investigación definida se busca desarrollar la capacidad de investigación de los y las estudiantes en aras de alcanzar la ejecución de un objetivo y el desarrollo de unos resultados. En este contexto, en el programa de Administración en Salud Ocupacional de la sede de Ciudad Bolívar de la Vicerrectoría Bogotá Sur, en el año 2016 se contaba con dos semilleros enfocados a solucionar problemáticas de la comunidad tanto urbana como rural de la localidad. Es así, que en un primer aspecto se encuentra el semillero de la vereda Quiba Baja enfocado a disminuir o mitigar en cierta medida la contaminación ambiental existente allí por medio de la implantación de huertas sostenibles, y de otro lado, es apreciable la labor del semillero de Residuos Sólidos, el cual contempla acciones conducentes a la caracterización de las acciones para la separación de los residuos en la fuente realizada por habitantes de tres barrios de la localidad de Ciudad Bolívar. El despliegue de las acciones al interior de cada semillero se generan al ejecutar, bajo el seguimiento del docente tutor, cuatro etapas fundamentales en el fortalecimiento de cualquier grupo de investigación que son: convocatoria y conformación, fortalecimiento, elaboración y presentación de productos y aceptación de los mismos, logrando con estos últimos la participación en diversos encuentros de investigación que generaron el reconocimiento de los productos expuestos, publicaciones en revistas indexadas y el desarrollo de prácticas profesionales y opción y de grado a través de la modalidad de investigación.

Palabras clave: Semillero, Investigación, Administración en Salud Ocupacional, Productos de tipo investigativo.

---

[13] Licenciada en Biología, especialista en Gerencia Educativa y magíster en Didáctica de las Ciencias. Docente e investigadora del programa de Administración en Salud Ocupacional, sede Ciudad Bolívar. mpuerto1@uniminuto.edu.co.

[14] Ingeniero ambiental y sanitario, especialista en Gerencia en Salud Ocupacional y máster en Prevención de Riesgos Laborales. Docente e investigador del programa de Administración en Salud Ocupacional, sede Ciudad Bolívar. dgarciarub2@uniminuto.edu.co

[15] Ingeniera industrial, especialista en Higiene y Salud Ocupacional, magister en Sistemas Integrados de Gestión y estudiante de la maestría en Gestión y Administración Ambiental. Docente e investigadora del programa de Administración en Salud Ocupacional, sede Ciudad Bolívar. lvargaspuen@uniminuto.edu.co

Objetivo de la experiencia

- Desarrollar competencias investigativas en los y las estudiantes de los semilleros Quiba y residuos sólidos del programa de Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar que permitan el fortalecimiento de la cultura investigativa, la capacidad crítica, creativa y de argumentación en pro de la generación de productos de tipo investigativo publicables. Para ello se hace necesario:
  - Estimular la participación de los estudiantes en los semilleros de investigación.
  - Profundizar el desarrollo de competencias investigativas a partir de la formulación, generación y desarrollo de proyectos que generen productos de tipo investigativo publicables.
  - Promover procesos investigativos que faciliten la relación universidad – entorno y el fortalecimiento de estrategias de proyección social.

Fundamentación teórica

"Semillero" contiene un significado etimológico que implica un espacio donde se siembran semillas y luego son trasplantada (definición de Moliner,1995 citado por Quintero-Corzo et.al. 2008, p. 2). Haciendo relación con la educación superior, los semilleros de investigación deben ser espacios en donde los integrantes tengan un desarrollo investigativo a través del cual generen y desarrollen capacidades que les permitan el estudio de fenómenos.

¿Qué se entiende por semillero de investigación?, es un espacio donde se busca fortalecer las competencias pedagógicas y metodológicas en donde los programas académicos busquen centralizar sus actividades en torno a una comunidad en pro de la investigación, estos espacios deben ser dedicados a la investigación como un proceso de generación y producción de conocimiento a partir de la participación activa y de reflexión haciendo un acercamiento a la realidad. (Londoño, 2012).

Ante ello, Hernández (2017) determina la importancia de la investigación formativa de los semilleros como espacios que permiten potenciar "herramientas metódicas a los profesionales que son artífices del desarrollo no científico de la sociedad", de manera que permite construir habilidades de pensamiento y acción a través de las cuales se establezcan múltiples formas de enfrentar la realidad. Así mismo, Villalba y González (2017) afirman que a través de la tertulia, el

debate y el diálogo con el profesor, el investigador (llámese estudiante, semilla, joven investigador o auxiliar de investigación) aprende a aprender, aprende a investigar y descubre o desarrolla el conocimiento. Se podría afirmar que los semilleros son más enriquecedores que el aula misma, ya que promueve el aprendizaje autónomo y creativos de los y las participantes.

Desde el campo de la educación superior, se entiende que las prácticas académicas están muy ligadas a las prácticas investigativas, bien sea porque se enseña a investigar o porque los docentes hacen investigación, todo ello apuntando a la búsqueda y generación de nuevo conocimiento que permita producción del mismo y resolución de problemas. (Restrepo, 2003)

Desde el marco de la ley 30 se establece la necesidad de que todas las instituciones educativas efectúen procesos de investigación y que éstos deben estar articulados con la formación de los estudiantes en sus diferentes programas académicos (mallas) y con los aspectos de proyección social que establezca la institución. Debido a este planteamiento, las instituciones educativas fomentan la creación de grupos de investigación con enfoque de semilleros que buscan no solo dar cumplimiento al requisito legal mencionado, sino fomentar en los estudiantes aspectos motivacionales que le permitan un crecimiento a nivel personal, laboral y académico. (Durán y Peña, s.f.).

Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes esta generación de nuevo conocimiento está más ligada a la obtención de beneficios netamente académicos en sus unidades de estudio, que al crecimiento intelectual y profesional que les pueda brindar un mayor desarrollo. También se evidencia que en instituciones oficiales se tiene una mayor acogida de parte de los estudiantes por pertenecer a los grupos de investigación presuntamente, porque existen enfoques diferentes, destinan espacios dentro de los programas académicos para la investigación y la mayoría de los docentes estimulan a los estudiantes desde sus aulas para que los desarrollos de sus temáticas sean con enfoque investigativo. (Rojas, 2009).

Por otra parte, a través del estudio realizado por Isaza (2015) referente a la formación en investigación desde el método, se identifican problemáticas acerca del cómo se llevan a cabo las primeras aproximaciones a la investigación por parte de los estudiantes universitarios lo que se convierte en una obligación académica que no permite concebir individuos creativos, innovadores que propendan por cambios y generación de nuevo conocimiento, sino se queda en meros ejercicios de tipo académico y no investigativo que enfocados de esta manera, pueden convertirse

en componentes transversales e interdisciplinarios que fomenten el verdadero carácter de la investigación y estimulen a los estudiantes para continuar con estos procesos a lo largo de su formación.

A su vez Villalba y González (2017), identifican la importancia de los semilleros desde la apropiación de una cultura académica en procesos de formación rigurosa y crítica, que permiten no solo forjar futuros investigadores, sino que "crean nuevas estrategias de investigación, afianzan las herramientas metodológicas, experimentan procesos investigativos y de aprendizaje, enriquecen el proceso docencia e investigación, socializan los productos de investigación y fortalecen los espacios académicos y de aprendizaje".

Haciendo un recorrido por la historia, se identifica que el tema de investigación a través de la creación de semillero de investigación en las instituciones educativas de educación superior tomó más fuerza en los años 80, a través de los programas de licenciaturas que iniciaron con la exigencia de la elaboración de tesis y prácticas profesionales como resultado de su formación profesional, temas que no tenían relevancia en épocas anteriores debido a que el profesional solo se quedaba con lo impartido en las aulas de clase. (Quintero-Corzo et al, 2008).

En la actualidad, el sector de la educación superior ve la necesidad de crear políticas y estrategias que orienten a disminuir brechas entre los estudiantes y la investigación en todas sus formas, para lo cual se requiere una revisión desde tres aspectos: academia, investigación y extensión; dado el aporte que la modalidad de semilleros a cada uno de estos pilares.

Se debe facilitar espacios en los cuales se pueda producir y gestionar conocimiento, estos espacios facilitaran la interacción para así generar un aprendizaje permanente, los semilleros tienen la capacidad de desarrollar e impulsar habilidades en sus participantes, generando un modelo de aprendizaje constante que afiance las capacidades investigativas involucrando no solo a estudiantes sino a docentes de todas las disciplinas.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Para la presente experiencia se establecieron 4 etapas que potencian una formación enfocada en generar competencias en investigación y que surjan de allí profesionales con posibilidades de iniciar una ruta de vida desde los ámbitos investigativos de maestrías y

doctorados y que a su vez sea aprovechado por la universidad como una forma de intervenir en la realidad con miras a un mejoramiento de la sociedad.

Etapa 1. Convocatoria y conformación: en esta etapa se establecen los procesos de convocatoria basados en dos premisas básicas. a. Que las y los estudiantes comprendan la importancia de la investigación en su formación como profesional y frente a su compromiso con la sociedad y las diversas realidades que allí acontecen y b. Que los escenarios de intervención y temáticas permitan un diagnóstico y/o transformación de una realidad específica de la zona de impacto que tiene UNIMINUTO en la sub-sede Ciudad Bolívar.

Etapa 2. Fortalecimiento: en esta etapa se presentan diversos lineamientos didácticos que permiten a las y los estudiantes generar competencias de trabajo en la labor investigativa, para ello se emplean capacitaciones a través de las cuales dichos estudiantes aprehenden estrategias en rastreo de información que permite convertir los textos en objetos abstractos de un saber; elaboración de instrumentos, establecimiento de categorías de análisis y búsqueda de revistas, así como de sus lineamientos para publicaciones (Cegarra, 2012).

Etapa 3. Elaboración y presentación de productos: esta etapa permite concretar el proceso de la etapa 1 y 2 de forma concreta en el desarrollo de productos investigativos (Artículos), así como la publicación de los mismos en eventos internos de la Universidad.

Etapa 4. Aceptación de productos: esta etapa final se resume en la presentación y publicación de los productos investigativos (artículos) a agentes externos, es decir revistas indexadas cuyos pares evaluadores no son parte de UNIMINUTO y por ende extender el trabajo investigativo fuera de la frontera académica de la Universidad.

Resultados

Los semilleros fomentan nuevas formas de pensar la relación docente estudiante, desde una perspectiva horizontal, donde la conformación y autodenominación como equipo bajo el trabajo colaborativo adopta lenguajes y climas que fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje, que conllevan a generar comunidades interdisciplinar bajo un objetivo de investigación, ya que la multiplicidad de integrantes y la no linealidad de un currículo permite que

los diversos saberes se encadenan generando como resultado productos de investigación desde una perspectiva sistémica en función de la relación estudiante – conocimiento – docente.

Es así, como en la conformación de los dos semilleros del programa de Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar, se logró la participación aproximada de 20 estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre, quienes durante más de un año desarrollaron productos de tipo investigativo publicables y realizaron participación en varios encuentros de investigación, mostrando el proceso desarrollado mediante la elaboración de ponencias y pósteres. Para este último se logró el tercer puesto en el Encuentro Institucional y Distrital de Semilleros de Investigación realizado en el mes de noviembre del año 2016. En virtud del trabajo realizado y los logros alcanzados se realizó el reconocimiento de la práctica profesional de los estudiantes mediante la modalidad de investigación.

Así mismo, se obtuvo la publicación del artículo Caracterización de las acciones para la separación de los residuos en la fuente de los barrios caracolí, potosí y tres esquinas de la localidad ciudad bolívar (characterization of the actions for the separation of waste in the source of the neighborhoods) de los estudiantes del semillero de residuos sólidos de Administración en Salud Ocupacional, en la revista Inclusión y Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la cual se encuentra indexada en CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y humanidades) de la Universidad Autónoma de México UNAM. Con ello se obtuvo el reconocimiento de la opción de grado de dos estudiantes. Dos artículos elaborados por siete integrantes del semillero de Quiba fueron aceptados y actualmente se encuentran en proceso de revisión para publicación en revistas indexadas de la Universidad de Caldas y la Universidad de Manizales.

Dichos resultados, refleja el desarrollo de competencias investigativas, capacidad crítica, creativa y argumentación en los y las estudiantes integrantes de los semilleros, que como lo menciona Ossa y Sierra: “fortalece la formación integral de los estudiantes ya que les permite que sean partícipes y regulen su propio aprendizaje, tomen decisiones informadas y en el ambiente colectivo de la discusión” (2001, p. 60). Además, se establecieron procesos que van más allá de la transmisión de conocimientos, a través de las aulas y tutorías, extendiéndose a una formación de carácter investigativo que permitió profundizar temáticas y repensarse no solo como profesionales en Administración en Salud Ocupacional sino como investigadores de la realidad

que los rodea con un enfoque social, de tal forma que se termina generando como resultado habilidades propias de la labor investigativa, mayor confianza y seguridad a los y las estudiantes en el desarrollo de investigaciones futuras propias y la comunicación a través de publicaciones de dichos procesos, que como lo menciona Guerrero (2007), permite el fortaleciendo de competencias laborales tales como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, uso de herramientas informáticas entre otras.

Impacto

Desde el año 2015 hasta el año 2017 se han conformado siete semilleros del programa de Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar, los cuales enfocan sus investigaciones en diferentes temáticas abordando no solo lo concerniente a la especificidad de su formación base del pregrado sino a la responsabilidad social y ambiental.

En lo transcurrido del año 2017 se han convocado a más de 400 estudiantes para integrar los semilleros de los cuales aproximadamente 50 se encuentran debidamente inscritos y participando activamente en los diferentes semilleros.

Se ha realizado el reconocimiento de Prácticas profesionales y Opción de Grado a través de la modalidad de investigación, lo que abre una carta de presentación para que existe un mayor interés por parte de los nuevos estudiantes para la conformación de grupos de semilleros, actualmente se han vinculado estudiantes de cuarto semestre en adelante, lo que permitirá llevar procesos más sólidos en busca de la permanencia de dichos estudiantes hasta que finalicen sus estudios.

Fortalecimiento, participación y reconocimiento de la labor realizada en la Función Investigación por parte de docentes y estudiantes del programa Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar, permitiendo generar aportes a los grupos de Investigación de la Vicerrectoría Bogotá Sur reconocidos por el Sistema UNIMINUTO (GICABS) y por Colciencias (GIBS).

Referencias

Cegarra, J. (2012). *Los métodos de investigación.* [s.l.]: Díaz de Santos.

Durán, E. & Peña, G (s.f.). *Semilleros de Investigación para la Educación Superior Virtual y a Distancia en UNIMINUTO Virtual y a Distancia*. Recuperado de http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3693/1/VE13.371.pdf

Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.

Hernández, J. M. (2017). Investigación formativa y semilleros de investigación para el desarrollo de la sociedad y la ciencia. *Journal of Agriculture and Animal Sciences*, 5(2). Recuperado de http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/jals/article/viewFile/1276/1066

Isaza, G. (2015). La formación en investigación desde el método: análisis preliminar. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó (2). Medellín – Colombia. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/revistafunlam/article/viewFile/1484/1315

Londoño, F. (2012). Semilleros de investigación. *Revista Universidad Eafit*,43(146), 5-6.

Ossa, J. y Sierra, Z. (2001). Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo. *Uni-pluri/versidad,* 1(3), 57- 60.

Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., & Munévar-Quintero, F. I. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. Chía: Universidad de la Sabana Facultad de Educación.

Restrepo, B. (2003) Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas*, (18), 195- 202.

Rojas, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1595-1618.

Villalba, J. y González, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Prolegómenos*, 20(39), 9-10.

Vamos a jugar para aplicar y descubrir

Naira Dina Velasco Isaza[16]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración en Salud Ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Gerencia del talento humano.

Resumen
Los métodos de aprendizaje que hemos usado hasta la fecha nos han entregado conocimientos que hemos puesto en práctica en diferentes momentos de nuestra vida personal y profesional, sin embargo, en muchas ocasiones nos pudimos sentir abrumados por obtener la información siempre del mismo modo, otras tantas por no entender lo que nos intentaban explicar y otras más por no adquirir el conocimiento tan deseado. La presente didáctica se fundamenta en el juego, tomándolo como una herramienta cambiante que ayuda al desarrollo mental y actúa como incentivo para la construcción de conocimiento. Se tomaron en cuenta diferentes propuestas pedagógicas basadas en el juego y se realizaron adaptaciones, se hace la propuesta de diferentes juegos comunes que adaptados a los temas de la clase arrojaron resultados de aceptación por parte de los estudiantes y mejora en la adquisición y aplicación del conocimiento.
Se expondrán algunos juegos de los aplicados en las tutorías, así como la mecánica de cada uno, la respuesta generada en los estudiantes y los resultados obtenidos, los cuales estarán orientados al aprendizaje de una temática determinada.

Palabras clave: juego, estrategia didáctica.

[16] Docente en el programa de Administración en Salud Ocupacional en Vicerrectoría Bogotá Sur. naira.velasco@uniminuto.edu

Objetivo de la experiencia

Promover la construcción del conocimiento por medio de la implementación de una estrategia didáctica basada en el juego, que sea fácil de adaptar a diferentes temáticas en el ámbito del aprendizaje en cualquier nivel de formación.

Fundamentación teórica

En las aulas de clase actuales (presencial y virtual) es importante que el estudiante y el docente logren afianzar el conocimiento y su aplicación, para esto existen un sin número de estrategias que ayudarán a lograr el objetivo, sin embargo, algunas pueden lograr el objetivo de una forma más dinámica.

Afrontar la educación hoy día debe hacerse con estrategias para lograr el aprendizaje, sin importar el rol que se esté desempeñando, tanto el docente como el estudiante deben establecer dichas estrategias para lograr el objetivo fijado. De acuerdo con Fonseca y Aguaded (2007): "la finalidad de la enseñanza universitaria es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad", si bien queremos que los estudiantes actuales logren dar las respuestas esperadas, debemos como docentes saber orientarlos para que lleguen a ser parte activa y significativa en el desarrollo social, para lograrlo debemos valernos de diferentes estrategias, las cuales cambian la rigidez del modelo magistral que a tantos se nos es difícil de guiar, comprender y llevar a cabo.

Desde que iniciamos nuestra vida estamos continuamente aprendiendo, aprendemos por observación, por ensayo y error, por repetición y una de las formas de generar aprendizaje más común, antiguo y eficaz es el juego.

> El juego es una actividad natural, libre y espontánea, actúa como elemento de equilibrio en cualquier edad porque tiene un carácter universal, pues atraviesa toda la existencia humana, que necesita de la lúdica en todo momento como parte esencial de su desarrollo armónico; la lúdica es una opción, una forma de ser, de estar frente a la vida y, en el contexto escolar, contribuye en la expresión, la creatividad, la interacción y el aprendizaje de niños jóvenes y adultos. (Cepeda, 2017, párr. 4).

Revisando esta definición, encontramos elementos muy importantes para el aprendizaje: la naturalidad con la que debe darse, su carácter universal y su aplicación a cualquier edad; estos factores lo convierten en una herramienta que puede aplicarse en cualquier contexto de aprendizaje, pero deben saber orientarse de acuerdo a la edad, desarrollo intelectual, tema, grado de formación, etc. A través del juego se es capaz de orientar al estudiante, y por qué no decirlo, también al profesor para explore su creatividad, atención, seguimiento de instrucciones, capacidad de escuchar y adaptarse a un entorno continuamente cambiante y de mayores exigencias. Aunque se hable de juego o de aprender jugando, no se debe dejar de lado la importancia de la planeación y de darle un rumbo al mismo; existen algunos pasos importantes que se deben seguir en el proceso de planeación de una clase o tutoría usando la técnica del juego (lo mismo que realizamos con cualquier otra estrategia en el aula): determinar las metas a alcanzar (cuáles son los intereses de los estudiantes y a qué punto se espera llegar), planeación (selección de los juegos que se realizarán, se escogen los más acordes con la temática, edad e intereses), implementación (aplicación del juego o juegos escogidos en la planeación), seguimiento (repaso sobre los puntos a favor y en contra del juego escogido, si se presentó fácilmente el proceso de aprendizaje o si por el contrario este se dificultó o no se dio) y evaluación (comentarios y propuestas de nuevos juegos para subsanar las fallas identificadas en el seguimiento). Cepeda (2017).

Teniendo en cuenta que los ambientes de aprendizaje han cambiado y se han generado nuevos, como es la formación virtual y a distancia, la necesidad de establecer estrategias didácticas deben dar alcance a todos los ambientes de formación existentes; dichas estrategias nos deben permitir mantenernos activos dentro de la plataforma y aula virtual, sin importar el lugar del mundo en que nos encontremos, pero si enfatizando en la construcción del conocimiento y la colaboración entre los actores del proceso. (Delgado y Solano 2009).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

- Diagnóstico: En esta etapa se debe enlistar las temáticas a abordar, las actividades que debe realizar el estudiante, los objetivos y las metas de aprendizaje de cada una de las unidades de aprendizaje. También se deberán determinar las responsabilidades en cada una de las tareas que se establecen en el aula (existen tareas para estudiantes y docentes), en este apartado se deben contemplar las habilidades requeridas por los actores.

- Estrategia didáctica: de acuerdo al análisis de cada temática se procederá a escoger la actividad lúdica o juego que más se pueda adaptar para el objetivo de la temática o clase.
- Validación e implementación: La validación generalmente se realiza con un grupo de prueba y después si se implementa, pero esto no siempre es posible en los tiempos de clase y con los grupos que acostumbramos manejar, así que el grupo de validación y aplicación es el mismo. La idea es realizar una prueba piloto y así poder determinar la efectividad de la estrategia escogida para después hacer implementación en más grupos.
- Evaluación: En esta etapa se debe dar valor a las reacciones de los participantes, el aprendizaje, el comportamiento y los resultados obtenidos. De acuerdo a lo que arroje esta etapa se deberán realizar ajustes para mejorar la estrategia y lograr el objetivo que es promover la construcción de conocimiento.

Algunas estrategias – juegos instaurados

Trabajo colaborativo: En el caso de realizar un control de lectura se puede cambiar la estrategia de quiz por el del trabajo colaborativo. Dicha estrategia consiste en dividir a los estudiantes en los grupos de trabajo acostumbrados (si esta es la modalidad, de lo contrario se agruparan), sobre el escritorio del docente, el cual se intentará ubicar en un punto equidistante de los diferentes grupos, se ubican marcadores, la idea es que el docente haga una pregunta (de la cual se generan una o varias respuestas) de la lectura que los estudiantes debían traer preparada y el grupo que sepa la respuesta envía a un emisario, el cual tomará el marcador y escribirá la respuesta en el tablero, haciendo una breve pero concisa explicación (solo que el grupo que tome el marcador primero tendrá la opción de responder y ganar el punto). Si la respuesta con su argumento es correcta el docente le asignará un punto al grupo y complementará la respuesta, al final el grupo que tenga más puntos acumulados se le asignará la calificación más alta y esta irá decreciendo de acuerdo a la disminución de los puntos. Dentro de las reglas específicas están que los integrantes de los grupos que dan respuesta a las preguntas no pueden ser los mismos y siempre se debe ejemplificar o explicar en el contexto que corresponde a la temática de la clase la respuesta generada.

Cranium: En esta estrategia se trabaja en grupo, existen dos mazos de cartas, en el primero se plantean situaciones o preguntas del tema que deba abordarse para la sesión y del cual los

estudiantes debieron preparar la lectura y en el segundo mazo de cartas se plantean las formas en que deberán representarse la situación o pregunta (mímica o dibujo) y su respectiva puntuación, que va desde 1 hasta 3. Pasa un integrante del grupo y toma una carta de cada mazo una le dirá que debe responder y la otra le dirá cómo deberá hacerlo, en un tiempo de 1 minuto el estudiante deberá representar lo que le correspondió y su grupo de trabajo deberá dar la respuesta. Solo se tendrá éxito si se prepara la lectura correspondiente porque de lo contrario no podrán ni representar ni entender lo que representa el compañero.

Resultados

La estrategia didáctica basada en el juego favorece a que los estudiantes generen acciones espontáneas y puedan realizar análisis de lecturas preparatorias para las diferentes unidades de formación, esto permite que se logre una inmersión real en los diferentes contextos profesionales para los que se están formando sin que se genere el estrés que puede suscitar una evaluación o control de lectura. Se logra no solo entender el tema, sino también se lograr ejemplificar situaciones que en el futuro podrán surgir en el desempeño de su profesión. Los resultados positivos de esta estrategia didáctica ayudan a la construcción de conocimientos y se fijan más fácilmente y por mucho más tiempo en el estudiante, ya que el juego está presente en todos los estadios evolutivos de la personalidad y abarca incluso la etapa adulta, Ferrer (2015).

El juego posee un impacto positivo ya que generalmente es una actividad agradable, su duración es óptima para este tipo de procesos de aprendizaje, se da fácilmente el trabajo de equipo y se incrementa la responsabilidad individual y de grupo.

Impacto

En los grupos en los que se generó este tipo de didáctica se evidenció un cambio (en ciertos estudiantes) en cuanto a la preparación de las lecturas para la tutoría correspondiente, ya que para tener un adecuado desempeño en las diferentes lúdicas se hace necesario preparar el tema. Los controles de lectura y las actividades de aprendizaje que se desarrollan posteriormente a la aplicación de la lúdica para hacer la introducción del tema, tuvieron una mejor ejecución que cuando se realiza una explicación habitual (magistral).

A nivel personal y profesional, resulta altamente enriquecedor evidenciar la satisfacción del estudiante cuando nota que con una práctica habitual (como lo es el juego), puede conseguir los resultados académicos esperados, ver el gusto con que abordan un nuevo tema es muy gratificante.

Referencias

Cepeda, M. (30 de enero de 2017). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. *Magisterio*. Recuperado de http://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje

Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.

Ferrer, T. (2015). *Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5212158

Fonseca, M. y Aguaded, J. (2007). Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas para la docencia universitaria. España. Netbiblo. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=7waoXP58ua0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Plan lector: ver para leer

Diana Alejandra Sánchez Peralta[17] *y Adriana María Montealegre Perea*[18]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación social, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Psicología, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Administración en Salud Ocupacional.

Curso(s) en que realiza la experiencia Transversal- CEPLEC y distintos cursos del programa Comunicación Social.

Resumen
La presente propuesta tuvo como objetivo establecer un plan de lectura a nivel transversal en el centro regional Ibagué, con el cual se facilitará el mejoramiento de los procesos comunicativos en los estudiantes de distintos programas académicos ofertados; para su desarrollo se han tenido en cuenta diferentes etapas que abarcan componentes académicos, didácticos y pedagógicos. Uno de los elementos más importantes de la propuesta es su transversalidad, la cual permite la aplicación de un plan lector desde el curso CEPLEC en todos los cursos de primer semestre de los programas ofertados por el centro regional Ibagué.

Lo que se busca por medio de la aplicación de esta estrategia es generar un desarrollo adecuado de las competencias comunicativas de los estudiantes, que sean acordes a su nivel de formación y que les permita un mejor aprendizaje desde los diferentes aspectos disciplinares propios de su formación académica. Además, esta propuesta se constituye en un elemento motivacional y de revalorización de la lectura para la formación personal y profesional.

Dentro de los alcances e impactos de la propuesta, se encuentran factores como la reestructuración de las prácticas pedagógicas desde la estructura curricular institucional, la creatividad y la puesta en marcha de diferentes aspectos comunicativos, así como la internacionalización por medio de la lectura de obras y contextos diversos.

Palabras clave: lectura, estrategias, interdisciplinariedad, competencias comunicativas.

[17] Licenciada en Lengua Castellana y Magíster en Educación. Docente e investigadora en UNIMINUTO adscrita al programa Comunicación social del Centro Regional Ibagué. dsanchezpe2@uniminuto.edu.co

[18] Comunicadora social con énfasis en Comunicación Comunitaria, Especialista en Ciencias Políticas – Maestrante en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Docente en Centro Regional Ibagué. amontealeg7@uniminuto.edu.co.

"El arte de leer es, en gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros, y gracias a ellos, de comprenderla mejor".

André Maurois

Objetivo de la experiencia

Esta experiencia nace con el objetivo de establecer un plan de lectura a nivel transversal en el centro regional Ibagué, con el cual facilitar el mejoramiento de los procesos comunicativos en los estudiantes de distintos programas académicos ofertados. Por consiguiente, una vez señalada la ruta de acción, se plantearon los siguientes propósitos:

En primer lugar, se buscó instaurar una bitácora de lectura, para lo cual fue necesario el establecimiento de un canon acorde a los componentes conceptuales de los distintos programas.

En segundo lugar, se fue necesario establecer una serie de estrategias pedagógicas y didácticas con las cuales se logrará el mejoramiento y desarrollo de diferentes competencias comunicativas en los estudiantes, teniendo en cuenta la transversalidad y la multiculturalidad presentes en los textos seleccionados.

Por último, se hizo indispensable evaluar los alcances de la propuesta a nivel institucional y personal, teniendo en cuenta en proceso formativo de los estudiantes y la pertinencia de las estrategias aplicadas.

Fundamentación teórica

La lectura es sin lugar a dudas un ejercicio indispensable en todos los niveles de formación. Leer significa tener acceso al mundo del conocimiento y encontrar rutas para llegar a lugares no imaginados. Desde esta perspectiva, se entiende que leer cumple una doble función; estética y cognitiva. Así pues, la animación a la lectura debe ser parte fundamental del proceso de formación, sin dejar de lado obviamente el diseño de estrategias de lectura para el fortalecimiento de habilidades de pensamiento como el aprendizaje.

A nivel universitario, la lectura debe ser tomada con mayor rigor intelectual y propiciar además el goce y placer estético en el arte escrito. Más no se trata tan sólo de proponer, realizar y verificar una serie de lecturas, leer en la universidad también significa dar cuenta de lo que se ha

leído, qué se entendió, qué aportes y críticas se tienen respecto a lo que se ha interpretado y qué nuevo conocimiento se puede generar a partir de dicho conocimiento. En lo anterior, radica la diferencia entre leer y saber hacerlo, es decir entre pasar de la acción a la práctica constructiva. En suma, para que un estudiante sea competente no basta con leer sino también se debe saber hacerlo.

Es indispensable acudir en este sentido a los postulados de Van Dijk (1978) y de Solé (1994); ambos proponen un modelo de comprensión que considera la lectura como un proceso interactivo, en el que se influyen mutuamente la estructura de la información de texto y los conocimientos previos del lector. Esta interacción entre el lector y el contenido del texto debe ser mediada además por la orientación pertinente del docente, quien tiene a su cargo el diseño de estrategias y actividades pertinentes para el desarrollo de habilidades cognitivas y discursivas en los estudiantes.

Lo anterior, permite interpretar que un gran parte del éxito en el mejoramiento de los procesos de lectura recae en el rol del docente y en su capacidad para transponer sus saberes en ejercicios de orientación adecuados; no obstante, también juega un papel muy importante la disposición personal e intelectual de los estudiantes al asumir su proceso de aprendizaje por medio de la lectura, pues si bien es cierto que ésta es un práctica indispensable en la educación superior aún no es considerada como tal. Esto, ha hecho que en la actualidad las prácticas de lectura en todas las áreas se tomen como sólo un cúmulo de conceptos que llevan no a la construcción sino repetición de los mismos.

Lo que entonces hay en nuestras universidades es la demanda de lectura, la imposición de textos, la exigencia para dar cuenta de artículos, libros o ensayos, sin reparar en la necesidad de conocer, apropiar y ejercitar determinados conceptos y operaciones mentales constitutivas de eso que hoy llamamos prácticas de lectura. (Vásquez, 2007)

El autor además plantea que la enseñanza y fortalecimiento de la lectura debe ser tomado como un proceso transversal, que incluya actividades para el aprendizaje de los contenidos básicos en todos los niveles y etapas de formación. Así pues, el docente de todas las áreas debe poner en juego sus competencias para adoptar metodologías específicas que favorezcan en los estudiantes la adquisición de competencias para la comunicación.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

En el desarrollo de esta experiencia se han tenido en cuenta diferentes etapas, las cuales incluyen la planeación y diseño de las estrategias aplicadas, así como la evaluación de las mismas. A continuación, se presenta una síntesis de las etapas constitutivas de la propuesta.

Selección del canon

Durante la primera etapa de la estrategia se contó con el apoyo de la coordinación y docentes del programa para la consolidación del canon específico, ya que en su mayoría los textos complementan o aportan a los contenidos curriculares del programa; vale la pena aclarar que se ha hecho énfasis en la selección de textos literarios, debido a su diversidad y multidisciplinariedad que permiten abordar diferentes componentes. Para ello, se realizó una revisión de la malla curricular con el fin de seleccionar los cursos en los cuales se podría implementar de una manera más eficaz la lectura de los libros seleccionados; de acuerdo con ello, se logró proponer una serie de títulos y autores dentro del canon de lectura.

Por otro lado, es importante aclarar que esta propuesta está pensada como un componente interdisciplinar y transversal, motivo por el cual es fundamental su desarrollo al interior de los cursos de CEPLEC de primer semestre en todos los programas.

Desarrollo de la estrategia desde el componente didáctico y pedagógico

Las estrategias de aula son un factor fundamental en el desarrollo de la propuesta, ya que por medio de ella se logra el objetivo de mejorar el uso de las diferentes competencias comunicativas de los estudiantes. Por ello, para un mejor resultado de la ruta de lectura se han planteado diferentes actividades que abordan tanto la comunicación oral como escrita por medio de actividades como obras de teatro, exposiciones, debates, textos y proceso de escritura, entre otros.

Evaluación y alcance de la propuesta

La evaluación se constituye en un componente fundamental de la propuesta; por ello, a lo largo del curso y dentro de las estrategias didácticas se ha tenido en cuenta el desempeño tanto a nivel grupal como individual de los estudiantes. Así pues, se han implementado diferentes

recursos de evaluación dentro de los cuales se evidencian los niveles de comprensión, los recursos y la creatividad impresa por los estudiantes a la hora de hablar, escribir y proponer. Además de ello, se han logrado entregar diferentes productos de carácter impreso y audiovisual, los cuales son evidencia de los avances en los educandos.

Resultados

Los resultados de esta estrategia se evidencian en la producción que se logra por parte de los estudiantes, los cuales abarcan diferentes manifestaciones donde sobresalen las competencias comunicativas, la reflexión, el análisis y la creatividad.

Algunos de los resultados de eta propuesta, llevan a reflexionar acerca de su influencia en la construcción de procesos como:

Ampliar la visión de los textos

Sin lugar a dudas el mejoramiento de los niveles de comprensión es un uno de los propósitos fundamentales de esta propuesta, por ello se hace énfasis en el análisis profundo del contenido de las obras, logrado un acercamiento entre los temas y la relación contextual que permite abarcar varios niveles de competencia.

Descubrir y transitar el mundo

Para el programa de comunicación social y desde el área transversal CEPLEC es muy importante que los estudiantes desde el primer semestre piensen en la posibilidad de expandir sus conocimientos tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, los textos literarios seleccionados llevan a los estudiantes a conocer diferentes contextos, épocas, emociones y vivencias; de allí, que con la aplicación de esta estrategia se desarrolle la motivación y el deseo en el estudiante por descubrir nuevas geografías, culturas y lenguajes, las cuales más adelante podrán ser materializadas en la internacionalización como una opción de formación.

Crear y recrear

La creatividad hace parte fundamental de las estrategias didácticas que constituyen esta propuesta, por eso es muy importante motivar y generar restos que son resueltos por parte de los

estudiantes y permiten la visualización de sus niveles de comprensión, su capacidad de análisis, síntesis y producción. Para ello, se plantean diferentes actividades como sustentaciones creativas, obras de teatro, promoción de lectura y producción de diferentes textos, por medio de estas actividades los estudiantes dan cuenta de sus saberes y de los contenidos de las obras leídas, muestran las historias y relatos recreando sus personajes, escenarios y contexto de diferentes formas.

Impacto

Mediante la aplicación de la estrategia Plan lector: ver para leer se ha logrado un alto grado de impacto en la población estudiantil y en el desarrollo de los contenidos del componente transversal CEPLEC al interior de los diferentes programas académicos. De este modo, se ha permitido el diseño y aplicación de estrategias que permiten la sensibilización de los estudiantes a la lectura, la generación de un comportamiento lector constante, la puesta en práctica de las habilidades para la comunicación y el mejoramiento del proceso de lectura, escritura y comprensión.

Todo ello, genera un replanteamiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, logrando un mayor grado de compromiso por parte del docente quien se encarga de reestructurar los componentes temáticos y diseñar las estrategias más pertinentes conforme las necesidades de los educandos lo demanden; de este modo, existe una articulación de aspectos disciplinares y transversales que ayudan a complementar los contenidos temáticos propuestos desde el punto de vista social, histórico, cultural, entre otros.

Otro aspecto de impacto que ha generado esta propuesta está relacionado con el componente transversal, desde la asignatura CEPLEC, puesto que se logra promover el componente de lectura como un eje fundamental en la formación de cualquier profesional, demostrando una vez más la importancia de la intervención pedagógica para lograr una formación acorde con los estándares de calidad institucional y nacional

Por último, el factor motivacional es muy importante y genera un alto impacto en las visiones de mundo de los estudiantes pertenecientes a los distintos programas del centro regional; ello, se demuestra por ejemplo en la interculturalidad reflejada en los temas y características de las obras seleccionadas dentro del canon; así, desde el componente cultural se abordan procesos

institucionales como la internacionalización que se promueve a través del viaje por la literatura a diferentes países y la posibilidad de establecer el vínculo con otros contextos universitarios dentro de la formación profesional.

Referencias

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó,

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vásquez, F. (2006) *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.

La simulación de contextos como metodología de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el uso práctico de la comunicación

Hasblady Moreno Duque[19] *y Jessika Liced Zuleta Quevedo*[20]

Programa en el que desarrolla la experiencia: área de Transversales – Centro Regional Soacha
Curso(s) en que realiza la experiencia: unidad de inglés (niveles I, II, III)

Resumen

Después de identificar en la mayoría de los cursos de inglés del Centro Regional Soacha, que el uso de actividades comunicativas aplicadas a situaciones reales era limitado, debido a las temáticas establecidas en el plan de estudios y el uso del libro guía; se pretendió buscar un espacio innovador dentro de las clases que permitiera desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes respecto a la producción oral y escrita de la lengua extranjera. De esta manera, se planteó fortalecer e integrar estas habilidades dentro del proyecto de clase, criterio evaluativo en cada curso de inglés, mediante la propuesta de simulación de contextos en donde el uso del idioma cobra validez en la comunicación real. A partir de las fases establecidas por la Unidad para este criterio, se replantearon los objetivos y las actividades a desarrollar en cada una de ellas, con el fin de alinear las situaciones comunicativas y el trabajo de los estudiantes al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas establecidas para cada curso. Se inicia, dentro de la creación de la infografía, con la planeación de la situación junto con el vocabulario requerido para el desarrollo de la misma. Luego, se elabora la conversación haciendo uso del vocabulario y la gramática trabajada durante el semestre, enfocando el trabajo al desarrollo de las habilidades escritas en la lengua. Para finalizar, a través del video los estudiantes presentan la simulación de la situación real, pero con la complejidad de hacer uso de un rol en donde la aplicabilidad del vocabulario y la gramática fundamentan la estrategia de aprendizaje. La metodología que se estableció desde el trabajo cooperativo y la metacognición permitió evidenciar como resultado de la experiencia, la apropiación, la motivación y el compromiso de los estudiantes, observados de manera sistémica en el interés de los mismos.

Palabras clave: simulación, rol, aprendizaje, comunicación.

[19] Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Docente de Inglés en Centro Regional Soacha. hasblady.moreno@uniminuto.edu

[20] Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, maestrante en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. Docente de Inglés en Centro Regional Soacha. jessika.zuleta@uniminuto.edu

Objetivo de la experiencia

El objetivo general de esta práctica busca fortalecer y aumentar las habilidades comunicativas de los estudiantes en el uso de la lengua extranjera, mediante la exposición de sus competencias en inglés a partir de roles que simulan situaciones enmarcadas en contextos reales en donde el uso del idioma estimula procesos metacognitivos de la comunicación frente al aprendizaje social y cooperativo de la lengua. Esto se hace necesario para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, la asimilación y el uso gramatical de un vocabulario pertinente para desenvolverse en un contexto práctico. En esta práctica, los estudiantes buscan articular los contenidos propuestos para el nivel de inglés que estén cursando (inglés I, II o III), afianzando los contenidos de forma organizada.

Fundamentación teórica

El enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en simulación fueron los ejes sobre los cuales se fundamentó esta propuesta debido a una tendencia evidenciada en los procesos de aprendizaje del inglés de los estudiantes del Centro Regional. Dicha tendencia se resume en que los estudiantes no producen prácticas de habla de forma natural pues la mayoría de las situaciones presentadas en el aula se toman directamente del libro de texto y, por lo tanto, no se hacen significativas en el uso real de los estudiantes pues no se exponen a contextos de habla reales. En consecuencia, no se crean escenarios en los que los estudiantes puedan sentirse seguros y espontáneos, para poder hacer uso de la lengua (Littlewood, 2002).

Debido a esto se decidió adoptar el aprendizaje basado en la simulación de situaciones específicas como medio para fortalecer la competencia comunicativa través de la participación activa de los estudiantes en situaciones de vida real interpretando un determinado papel e interactuando con otros, durante un periodo de tiempo corto, enriqueciendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lean et. al, 2006, citado en García et al, 2011)

La finalidad de la simulación consiste en situar al alumno en un contexto o situación determinada, en la que pueda desenvolverse o enfrentarse como si fuese real, para definirse y desarrollar sus habilidades comunicativas de forma independiente (Echavarría & Santos, 2016). Esta estrategia en el aprendizaje de lenguas permite que los estudiantes manipulen una gama de registros lingüísticos y de vocabulario en un contexto concreto y para unos fines específicos. De

hecho, "es necesario que en todo momento se garantice el cumplimiento de los principios lingüísticos, [y] comunicativos durante la realización de las diferentes [situaciones]" (Echavarría & Santos, 2016, p. 1759), para que lo estudiantes puedan mejorar sus habilidades, en este caso, lingüísticas y comunicativas.

La simulación facilita la adquisición de una lengua, pues en ella intervienen diferentes factores. Oxford y Crookall (1990), en la línea de Krashen (1982), apuntan que los participantes adquieren una lengua cuando se les expone a grandes cantidades de input comprensible. El estudiante entiende estos "registros de entrada" o "información entrante" (Beltrán, citado por García y Watts, 2007, p. 78) cuando ésta es de un nivel semejante a la que él posee, al igual que existe una mejor comprensión de estos registros cuando presentan un nivel algo inferior a los suyos. El profesor Stephen dice: "The best input is the input that we naturally give people when we talk to them so that they can understand" (citado en Krashen, 1982, p. 52).

En términos de los especialistas, generar una condición comunicativa donde el ambiente de aprendizaje se torne relajado, posibilita que los hablantes desarrollen registros fácilmente comprensibles, gestar estas condiciones de tranquilidad, implica proponer espacios donde la simulación de escenarios produce una interacción auténtica (Andreu, García & Mollar, 2005).

Para concluir, siguiendo el modelo praxeológico en el cual se encuentra fundamentado el modelo pedagógico institucional de UNIMINUTO, lo que se pretende con esta propuesta es ahondar en la reflexión y posterior devolución creativa a través de la simulación, dado que el desarrollo de dichas situaciones genera reflexión en los procesos de producción presentados por los estudiantes. En este trabajo, los alumnos se enfrentan a buscar, investigar e interactuar en equipos de trabajo, para el desarrollo satisfactorio de la situación específica, haciendo uso de los conocimientos previos, los trabajados en las sesiones de clase y poniendo en práctica sus habilidades, desarrollando competencias comunicativas en el uso real de la lengua. Todos estos aspectos promueven un aprendizaje activo, constructivista y real, permitiendo que cobre sentido para el estudiante para interiorizarse de forma significativa (Echavarría & Santos, 2016).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

En lo concerniente a la puesta en marcha, la experiencia pasó por tres etapas generales: planteamiento, durante el mes de enero del año 2017; implementación, durante el semestre académico 2017-10; y evaluación, finalizando dicho semestre.

La etapa del planteamiento abarcó dos momentos: el análisis del material guía y la propuesta integrada al proyecto de clase. Partiendo de la realidad de los cursos de inglés en el Centro Regional, en la que se exigía el uso completo del libro guía en las clases, pero que a su vez se mostraba un uso limitado de actividades comunicativas debido a la cantidad de temas que se deben abarcar, se realiza un análisis de este material para identificar el número de actividades que se presentan por cada habilidad comunicativa (listening, speaking, reading, writing). De lo anterior, se identifica que cada unidad del libro (English in Common 2A, 2B, 3A) tiene una sección de Comunicación, que propone una tarea comunicativa dentro del marco de la temática central, que le permite al estudiante hacer uso de las expresiones, el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas en el módulo.

Es a partir de esto, que se plantea convertir estas tareas en situaciones reales, para que los estudiantes las puedan simular siguiendo las pautas del material, y se propone integrarlas en el Proyecto de Clase, ya que en primera instancia, este criterio tiene como fin integrar las temáticas trabajadas en el curso en algún producto que desarrolle las habilidades comunicativas de la lengua, y en segunda instancia porque a pesar de tener una estructuración definida (Infografía, Guión, Video), no habían temáticas establecidas para su realización. De esta manera, se entra al segundo momento de esta etapa, en la que se replantean los objetivos, las actividades y los requisitos de cada una de las fases del proyecto (ver cuadro 1), se establecen las situaciones para cada curso

(Inglés I, II y III) junto con el vocabulario y las expresiones respectivas, y se organiza la rúbrica de evaluación para cada fase.

	FIRST TERM	SECOND TERM	THIRD TERM
PHASE	Planning *(Infographic)*	Practicing *(Speaking practice)*	Final presentation *(Video)*
OBJECTIVE	Estructurar el proceso de desarrollo de una situación en contexto (producto final), de manera secuencial y gráfica.	Desarrollar la habilidad comunicativa a través del uso de las temáticas relacionadas con la situación escogida, de manera oral.	Dar cuenta del proceso realizado durante el semestre, con el manejo de las temáticas propuestas y el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua.
ACTIVITY (Aspecto a evaluar)	Seleccionar una situación en contexto de acuerdo con el nivel y diseñar una infografía, utilizando imágenes de forma estructurada y organizada, para presentar el orden en el que se desarrollará dicha situación en el producto final, teniendo en cuenta su contexto: lugares, personas y acciones.	Plantear una conversación que responda a la situación escogida, siguiendo los ejercicios propuestos en la sección de comunicación de cada unidad del libro.	Crear un video en el que se exponga el trabajo desarrollado a lo largo del semestre, recreando la situación escogida mediante el uso de los temas, vocabulario y estructuras gramaticales correspondientes al nivel. Realizar su debida presentación.
REQUERIMENT (Requisito para presentar la actividad. Si no se realiza ni se entrega, la actividad de cada fase no podrá ser evaluada).	Completar y presentar el esquema de planeación publicado en el "Annex 1: Our Plan". Este permitirá evidenciar el plan de acción, las funciones de los participantes y las herramientas para el desarrollo de cada etapa del proyecto.	Elaborar y presentar un libreto que evidencie la preparación previa de la conversación, resultado del desarrollo de los ejercicios propuestos en la sección de comunicación, siguiendo el formato planteado en el "Annex 2: Writing".	Realizar una presentación oral siguiendo el esquema planteado en el "Annex 3: Final presentation", para socializar el producto final en clase. Esta hará referencia al proceso de desarrollo del video, con relación a la planeación y al infograma estructurados en la primera fase.

Nota: Realizado por: Hasblady Moreno y Jessika Zuleta (2017)

La etapa de la implementación se realizó durante el periodo correspondiente al primer semestre académico (2017-10), con los cursos correspondientes a los tres niveles de inglés de la modalidad presencial en el Centro Regional. Los estudiantes, en los grupos del proyecto, trabajaron en el desarrollo de su situación ejecutando las tres etapas propuestas a lo largo de semestre, presentando finalmente sus productos finales como parte de los componentes establecidos por la unidad de inglés dentro de los criterios de evaluación.

La etapa de la evaluación se llevó a cabo después de finalizado el semestre y está fundamentada en las percepciones de los docentes que orientaron los proyectos en los diferentes niveles dependiendo de su carga académica.

Resultados

Esta experiencia de aula permitió a los docentes observar varios aspectos tanto en los procesos de acompañamiento por parte de los profesores, como el desarrollo de las habilidades comunicativas los estudiantes durante la realización de los proyectos, a saber:

A partir de las fases y los objetivos planteados para el proyecto, los docentes determinaron con facilidad las herramientas y las estrategias para guiar el proceso de los estudiantes; la escritura y la pronunciación fueron los dos aspectos que más exigieron a los docentes su trabajo y apoyo tanto en las clases como en las tutorías.

Con base en rúbrica establecida por la unidad, los docentes llevaron a cabo una evaluación común, válida y auténtica para el proceso y el producto de todos los estudiantes (Bachman & Palmer, 2004), tomando en cuenta el nivel y las necesidades presentadas por cada grupo de trabajo.

Los estudiantes fortalecieron sus habilidades para el trabajo en equipo, representadas en la organización, el manejo del tiempo, el trabajo autónomo y la puntualidad en la entrega de los productos correspondientes.

Los estudiantes le dieron paso al componente creativo y vivencial para desarrollar y presentar su situación, en su mayoría utilizando otros espacios diferentes al aula. De igual manera, hicieron uso de diversas herramientas tecnológicas para editar sus videos finales.

A pesar del excesivo uso de las herramientas de traducción por los estudiantes, se logró generar conciencia en cuanto a su buen uso y su lugar en el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto causó que los estudiantes pudieran fortalecer el proceso de asimilación e interiorización de la función tanto del vocabulario como de la gramática estudiada en clase, en un contexto real comunicativo, además de generarse confianza en su producción oral.

Impacto

El impacto de esta experiencia abarca no solo el aporte sino también los retos que la Unidad de Inglés, docentes y estudiantes del Centro Regional Soacha, enfrentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En primera instancia, por medio de esta propuesta se logra estandarizar el criterio evaluativo del 'proyecto en clase', establecido para los cursos de inglés (Inglés I, II, y III), tanto

en su realización como en su evaluación. El proyecto busca poner en práctica y contextualizar los contenidos que se trabajan en cada nivel, comprendiendo la dimensión comunicativa de la lengua, en especial en su habilidad escrita y oral. De esta manera, se compromete a la Unidad a plantear y llevar a cabo contenidos integrales para el aprendizaje de una lengua.

En segunda instancia, este proyecto ayuda a fortalecer en los estudiantes el aprendizaje autónomo y consciente de la lengua, lo que genera que el estudiante sea responsable de su proceso. Cabe resaltar, que autonomía no implica individualidad, por lo tanto, en esta propuesta, se exige al estudiante a trascender no solo en sus herramientas y aportes personales, sino también en sus habilidades para trabajar cooperativamente y culminar satisfactoriamente no solo el producto sino también, su proceso de aprendizaje. En este último se incluyen también las estrategias de autoevaluación, aspecto de gran importancia en este proceso ya que se involucra al estudiante a evaluarse no en términos de una buena nota, sino en su trabajo y aprendizaje.

En tercera instancia, y siguiendo el último planteamiento, esta experiencia genera en los docentes el compromiso para acompañar el proceso de los grupos con base en sus necesidades. Es un llamado a crear espacios comunicativos y significativos dentro del aula, a partir de diversas estrategias, como esta, para que los estudiantes profundicen en su producción oral y escrita de la lengua. Siguiendo esta línea, esta experiencia también permite profundizar en el proceso de reflexión de la práctica docente, para que esta promueva en este caso, un aprendizaje significativo y real de la lengua, y en la que el profesor interactúe e involucre al estudiante, como un agente activo, tanto en el proceso como en la evaluación de su aprendizaje.

Referencias

Andreu, M., García, M. & Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, *Cuadernos Cervantes,* 11(55), 34- 38.

Bachman , L., & Palmer , A. (2004). *Language Testing in Practice*. China: Oxford University Press.

Echavarría, J., Santos, J. (2016). Generación de ambientes simulados en el aula para una evaluación contextualizada en el proceso de enseñanza aprendizaje de un segundo idioma. *Debates en Evaluación y Currículum*, *Congreso Internacional de Educación Evaluación año 2 número 2*. Recuperado de https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A244.pdf

García, D., Castillo, C., Ríos, S., Cristofol, C., Carrasco, M., Rodríguez, R., Pastor, I. & González, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 12(1), 383- 413.

García, A. & Watts, F. (2007) Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos, *Ibérica,* 13, 65- 84.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California.

Littlewood, W. (2002). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. España: Cambridge University Press.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. Chicago: Thomson Hain.

Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del inglés como segunda lengua

Javier Gerardo Vivas Prieto[21]

Programa en el que desarrolla la experiencia: área de Transversales – Centro Regional Ibagué

Curso(s) en que realiza la experiencia: Inglés I, II, III.

Resumen
La presente ponencia se centra en la experiencia del Centro Regional Ibagué de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en torno a la construcción de una ruta metodológica para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Lo anterior iniciando desde la contextualización geográfica y social de la práctica, para luego sustentar desde la teoría la escogencia del aprendizaje basado en proyectos como base metodológica de la iniciativa "Peaceful talks" implementada.
Por medio de una planeación cuidadosa y ejecución de la misma en un espacio de 16 semanas se logró integrar a la comunidad universitaria al usar el tema de la construcción de paz como pilar para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje significativo de una segunda lengua mientras se derrumbaban preconcepciones hacía el idioma.
Esta iniciativa logró la ejecución y retroalimentación de actividades pedagógicas que dieron como resultado tres (3) productos de alta calidad, impactando de manera directa e indirecta a más de 6.000 personas entre estudiantes, docentes y comunidad universitaria y convirtiéndose en ejemplo para UNIMINUTO a nivel local, regional y nacional.

Palabras clave: inglés, proyectos, aprendizaje, experiencia significativa.

[21] Administrador de Negocios Internacionales, Especialista en Gerencia de Mercadeo y Maestrante en Paz, Desarrollo Y Ciudadanía. Docente del programa de Administración de Empresas en Centro regional Ibagué. javier.vivas@uniminuto.edu.

Fundamentación teórica

Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

El inglés ha sido identificado como una necesidad y competencia necesaria para la formación técnica y profesional en nuestro país. Sin embargo, tanto estudiantes como instituciones educativas han experimentado dificultades a la hora de mostrar resultados positivos al respecto. En la actualidad, el ICFES clasifica las competencias en una segunda lengua de acuerdo al marco común europeo en una escala que va desde A- o nivel inferior hasta C2 o usuario independiente. En relación a esta escala de medida el 27% de los estudiantes que tomaron la prueba se ubicaron en el rango A- y el 36% en el rango A1 para el año 2012 (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Estos resultados muestran debilidades de las instituciones de educación superior y la forma como estas afrontan el reto de la enseñanza del inglés como un idioma extranjero en Colombia, extrapolando esta problemática a la baja efectividad de las instituciones de educación básica o media a la hora de fomentar en sus estudiantes el uso y apropiación del inglés.

Por otro lado, a nivel global se ha entendido la necesidad de encontrar nuevas formas para enseñar un idioma extranjero y en los últimos 20 años se han diseñado metodologías que puedan responder al reto de universalizar la comunicación en un mundo cada vez más pequeño, culturalmente hablando. Es así, como en diferentes partes del mundo se implementan y evalúan nuevas formas de hacer un idioma extranjero atractivo para los estudiantes, logrando optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje.

Uno de los enfoques más usado es el ABP o aprendizaje basado en proyectos, pues pone al estudiante al centro del proceso y lo acerca al conocimiento por medio de la interdisciplinariedad y la creación de productos finales en situaciones reales (Solomon, 2011). De la misma forma, esta metodología incentiva en el estudiante el uso de muchas habilidades diferentes a aquellas tradicionalmente relacionadas al aprendizaje de un idioma como la capacidad de trabajar en equipo, la creatividad, la resolución de problemas entre otras (Brunetti, Petrell y Sawada, 2003).

Además, el uso de ABP sirve como un puente entre el inglés como asignatura a ser estudiada y su uso en contextos reales (Fried-Booth, 1997), resaltando así la funcionalidad del

idioma en situaciones que los estudiantes podrían encontrar en su desarrollo profesional y personal.

Esta metodología comprende etapas básicas que pueden comprender la selección de la temática, la investigación de los estudiantes respecto al tema y la construcción y socialización de resultados, pero a menudo, estas etapas resultan insuficientes para cubrir la diversidad que comprende un proyecto. Otros aspectos que comprenden la complejidad del trabajo en equipo e incluso la inteligencia emocional entre otras que apuntan a la formación integral del individuo.

El artículo "Project-Based Learning for Adult English Language Learners" (Moss, 1998) enlista resultados de diferentes proyectos basados en ABP en torno al aprendizaje del inglés como idioma extranjero y como segunda lengua. Todos ellos destacan logros importantes no solo en aspectos "lingüísticos" sino también en otros campos que contribuyeron al desarrollo de la población involucrada. Este trabajo aporta conclusiones importantes sobre la complejidad que supone la aplicación de la ABP y la vida que toma el proyecto, a veces, cambiando su objetivo por completo, tornándolo en un reto desafiante e interesante para estudiantes adultos.

Las características de esta metodología se tornan compatibles con el enfoque praxeológico adoptado por UNIMINUTO desde sus inicios y abre el panorama para la transformación de procesos académicos acomodados desde la educación presencial, para contemplar las necesidades implícitas del estudiante de la modalidad distancia. De la misma forma, el aprendizaje basado en proyectos, al considerar el uso de habilidades éticas, sociales, de trabajo en equipo y creativas, concuerda con el perfil del egresado propuesto por la institución.

La presente experiencia se realiza en el marco de las asignaturas inglés 1, inglés 2 e inglés 3 que son parte de la malla curricular de los programas académicos ofertados por UNIMINUTO centro regional Ibagué, entre los semestres 5 y 7.

Las 3 asignaturas se articulan dentro de un proyecto de área transversal en donde, en torno a un tema común, se desarrollan productos previamente definidos que pretenden involucrar a los estudiantes, docentes y comunidad académica en el proceso enseñanza – aprendizaje, incentivando el uso del inglés como idioma extranjero y desligando la apatía típica del estudiante hacía el idioma para pasar a un nuevo enfoque de valoración del inglés como una ventaja comparativa profesional.

El proyecto 2016 – 2017 del área de inglés se centró en la paz como construcción individual en tiempos de polarización por cuenta del "plebiscito por la paz" convocado por el gobierno nacional colombiano el año anterior. El proyecto denominado "Peaceful Talks" (charlas de paz) se centró en incentivar en los estudiantes el aprendizaje de una segunda lengua e inculcar en los participantes la reflexión sobre cómo la paz se construye desde el individuo, distante de las pujas políticas impuestas por el gobierno y la oposición.

Fue así como en cada uno de los grupos, se socializó y ejecutó un plan de 16 semanas que no solo propendía por la construcción de un producto final, sino que permitió la socialización de esfuerzos de paz individuales a nivel global y su respectivo debate al respecto fomentando el uso de una lengua extranjera, la tolerancia y el respeto por la opinión de los demás.

Con esta iniciativa se impactó de manera directa a más de 1.200 estudiantes del centro regional Ibagué durante el 2016, número que se incrementa para 2017 al realizar el lanzamiento de los productos finales establecidos en la etapa de planeación de esta iniciativa pedagógica.

Con esta iniciativa se busca diseñar una ruta metodológica basada en proyectos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, centro regional Ibagué además de incentivar el uso del inglés como lengua extranjera en los estudiantes mediante el uso de un tema transversal atractivo y pertinente de acuerdo a las necesidades y realidades de la región y generar productos de calidad que respondan a la temática abordada en cada una de las asignaturas que muestren el interés de los estudiantes y los avances logrados en ellos.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

La puesta en marcha de esta experiencia vivió 4 etapas vitales para la consolidación de este proyecto en el centro regional Ibagué.

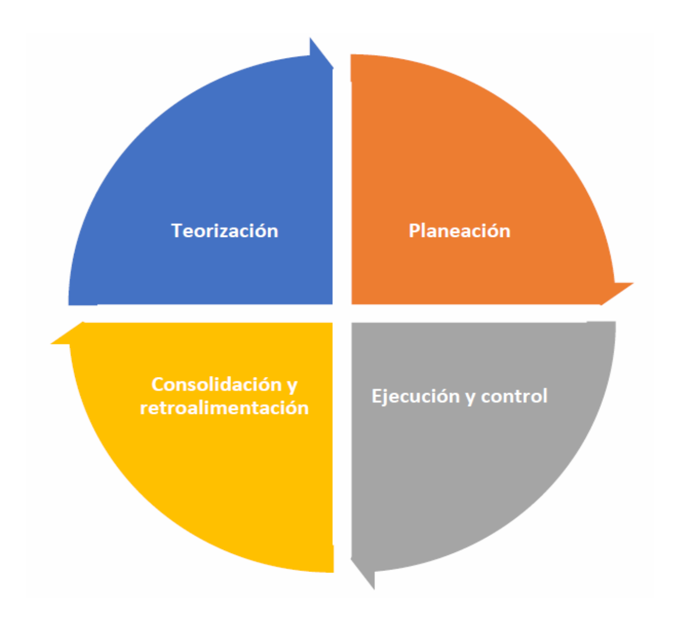


Figura 1. Etapas de la puesta en marcha de la experiencia.

Fuente. Realizado por el autor.

La primera etapa fue denominada teorización, espacio en el cual se investigaron los avances del aprendizaje basado en proyectos y sus efectos en la enseñanza de una segunda lengua. Este paso permitió reafirmar la intención de este proyecto y dar espacio a la reflexión acerca de las diferencias entre las nociones iniciales y resultados encontrados en otras instituciones respecto a esta metodología.

La segunda etapa del proceso de puesta en marcha se denominó planeación y fue el momento en donde se establecieron actividades, cronograma e hitos del proceso de ejecución de la experiencia. Aquí se definieron los productos finales y sus respectivos parámetros para cada asignatura, así como el proceso de acompañamiento que el equipo docente debía realizar en aras de garantizar un proceso exitoso en cada estudiante.

La etapa de ejecución y control comprendió la aplicación de las actividades planeadas, así como la observación de los efectos generados por la experiencia en estudiantes, docentes y comunidad académica, así como el acompañamiento al desarrollo de los productos finales construidos por los estudiantes. Este último paso, requirió de un esfuerzo coordinado de docentes que permitieran hacer una retroalimentación oportuna desde el aspecto gramatical y del idioma,

así como de la parte procedimental, que apunta a la estandarización de los productos de cada grupo de estudiantes de acuerdo a los parámetros establecidos con anterioridad.

La última etapa del proceso se denominó consolidación y retroalimentación del proceso, en donde a partir de las experiencias recopiladas por los docentes y estudiantes, se sugirieron cambios metodológicos y se exaltaron todos aquellos aspectos que rindieron frutos destacables. Este diálogo abierto entre participantes permitió abstraer conclusiones y recomendaciones importantes para la formulación del proyecto de aula para el periodo 2017 – 2018.

Resultados

Estas etapas garantizaron a los participantes, unos mínimos procedimentales que facilitaron la implementación de una nueva metodología, permitiendo la participación activa de diferentes sectores de la comunidad académica y alentando a los estudiantes a generar productos de calidad basados en la metodología propuesta y no en función de una nota, pues la misma era el reflejo de su trabajo a lo largo del semestre académico.

La iniciativa "Peaceful talks" generó 3 tipos de productos dependiendo de la asignatura en la que cada estudiante se encontraba matriculado. Estos productos contenían las temáticas abordadas y en el caso de inglés 2 y 3 también contemplaba el reciclaje de temas de asignaturas anteriores.

Los estudiantes de inglés 1 crearon artículos de corte periodístico en donde resaltaban la vida y obra de personajes que, en su criterio, son constructores de paz en la actualidad. Los 20 cursos (800 estudiantes aproximadamente) de esta asignatura generaron aproximadamente 150 artículos que fueron sometidos a un proceso de valoración por parte del equipo docente con el fin de publicarlos en la revista EWA (English Writing for Academic purposes) creada por el equipo docente de inglés del centro regional Ibagué, lanzada durante el primer semestre del año 2017. Esta publicación también contempló la inclusión de artículos escritos por docentes, coordinadora académica y directora del centro regional Ibagué.



Figura 2. Portada y artículo de la revista EWA “Peaceful talks”
Nota: Recuperado de http://es.calameo.com/read/004051399944405cfdc2c

Los estudiantes de la asignatura inglés 2, crearon piezas audiovisuales alrededor de la paz (8 cursos y 320 estudiantes aproximadamente) que fueron socializadas con la comunidad académica, logrando publicar el producto más destacado en redes sociales, alcanzando alrededor de 500 visitas en el primer mes.

Igualmente, los estudiantes de la asignatura inglés 3 (4 grupos y 150 estudiantes aproximadamente) planearon y ejecutaron presentaciones en vivo de “museos de paz” en donde se mostraban esfuerzos históricos mundiales de la construcción de paz.

Finalmente, y como resultado de todos los esfuerzos y estrategias implementadas, los docentes del área fueron reconocidos en el concurso “UNIMINUTO 100% calidad” como el equipo de trabajo del centro regional Ibagué con más felicitaciones por medio del sistema de gestión de calidad, así como el mejor colaborador del año 2016.

Esta metodología impactó de manera directa a cerca de 1.200 estudiantes del centro regional Ibagué de todos los programas académicos y a 5 docentes a cargo de los 32 cursos ofertados que vivieron día a día los avances del proyecto y contribuyeron para la consecución de los resultados alcanzados.

Además, con el lanzamiento de la revista EWA “Peaceful Talks edition” y los demás productos se logró llegar a la mayor parte de los 6.000 estudiantes del centro regional, a docentes, administrativos y a la comunidad general en la ciudad de Ibagué por medio de ponencias socializadas y entrevistas para medios institucionales.



Figura 3. Cubrimiento en medios institucionales del lanzamiento de la primera edición de la revista EWA "Peaceful talks issue". Nota: Recuperado de http://www.uniminuto.edu/web/tolima/-/una-apuesta-pedagogica-para-el-aprendizaje-del-ingles

Los diferentes ejercicios de planeación y socialización permitieron que los estudiantes cambiaran su visión hacia el aprendizaje de un idioma y que reflexionaran sobre cómo la paz se construye desde la persona, desde su contexto y no desde debates intencionalmente desinformados de actores políticos, lo que supone una transformación sobre cómo los estudiantes interpretan el mundo y la información que los rodea.

Referencias

Brunetti, A. J., & Petrell, R. J., & Sawada, B. (2003). Team project-based learning enhances awareness of sustainability at the University of British Columbia, Canada. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4, 210.

Fried-Booth, D. L. (1997). *Project work* (8th Ed.) Oxford: Oxford University Press.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Programa nacional de inglés: Colombia very well.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Moss, D. V. D. (1998). Project-Based Learning for Adult English Language Learners. ERIC Digest.

Solomon, G. (2011). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23, 20-27.

Entendiendo los trastornos mentales: aprendizaje basado en proyectos como estrategia para la psicoeducación

Cindy Fabiana Cordero Galindez[22]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología UVD, sede calle 80.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Estructuras y Psicopatología

Resumen
Este documento consiste en la narración de la práctica pedagógica innovadora, realizada en el aula de clase de la asignatura Estructuras y Psicopatología en el programa de Psicología en la universidad Minuto de Dios en la modalidad virtual y a distancia en la sede principal calle 80, en la que los estudiantes realizan cartillas psicoeducativas de trastornos mentales elegidos por ellos, como estrategia de formación debido a la necesidad que existe de potencializar los procesos de aprendizajes, y que estos se extiendan al aula de clase, para ello se utilizó el aprendizaje basado en proyectos, pues además de lograr la conceptualización de la teoría, la concientización y sensibilización de los problemas en salud mental, también se pretende generar habilidades y herramientas de trabajo individual y en equipo, planificación y ejecución de un proyecto, trabajo autónomo y otras que favorecen el proceso de formación del estudiante. En los resultados encontrados se logró evidenciar no solo el proceso exitoso de aprendizaje sino también la educación de trastornos mentales en población no psicólogos, lo que permite potencializar los procesos de intervención, así como la comprensión de las problemáticas en salud mental, impactando de esta manera no solo a los estudiantes en su formación sino también a la población en general.

Palabras clave: psicoeducación, trastornos mentales, aprendizaje basado en proyectos, salud mental.

[22] Psicóloga, especialista en Evaluación Clínica y Tratamiento de Trastornos Emocionales y Afectivos. Máster en Psicopatología Clínica. Docente en el programa de Psicología sede UVD. ccorderogal@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

En el día a día y a lo largo de los procesos de enseñanza y acompañamiento a los estudiantes, es común escuchar expresiones como "usted es bipolar", "estoy deprimido", "tengo ansiedad", "es que su hijo es hiperactivo" entre muchas otras que se han filtrado del campo del diagnóstico psicológico a la vida cotidiana sin que se tengan presentes las implicaciones y significados reales que el uso de estos términos puede llegar a tener en la vida de una persona; especialmente si la persona emisora es considerada como alguien con criterio y conocimiento para generar dichas etiquetas clínicas.

Teniendo en cuenta la divulgación y el mal uso de estos términos psicológicos por parte de estudiantes de psicología y no psicólogos, se planteó la necesidad de generar una estrategia formativa que permitiera a los estudiantes comprender en profundidad las características propias de cada trastorno, y generar un documento informativo (cartilla didáctica), con base en la psicoeducación, dirigido a no psicólogos para ampliar el impacto de la experiencia.

Por ello se utilizó el aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica que permitiera a los estudiantes generar la cartilla a partir de la adquisición de conocimientos a través de la búsqueda autónoma de información, el trabajo en equipo, pensamiento crítico y reflexivo frente a los contenidos que realmente las personas no psicólogas deberían conocer para generar conciencia del uso de los términos, y sensibilización frente a las problemáticas subyacentes a dichos términos.

Fundamentación teórica

La psicoeducación se ha considerado de gran importancia dentro de los proceso terapéuticos realizados en diferentes trastornos mentales, entiendo la psicoeducación como el proceso el cual permite, ofrecer al paciente y a la familia información relevante y científica en relación al diagnóstico que se está manifestando, esto tiene un sin número de beneficios y efectos terapéuticos; el principal trabajo de psicoeducación se ha llevado con las familias de los pacientes, sin embargo es también muy importante realizar este procedimiento con los pacientes, pues esto permite que no existan dudas, no solo de lo que se está padeciendo sino del proceso terapéutico que se realizará y así de esta manera se disminuye la probabilidad de la desinformación, de los mitos en la sociedad en relación a un trastorno mental en específico y de la búsqueda de

información incorrecta o catastrófica en diferentes lugares, los primeros orígenes del modelo de psicoeducación surge del trabajo realizado con las familias de pacientes esquizofrénicos, teniendo como referente teórico a George Brown y su trabajo de emoción expresada (Vizcarro y Arévalo, 1984), entendiendo entonces, que la psicoeducación en salud mental promueve que exista una concientización de la problemática, se acepte la situación actual y de esta manera se afronte y se asuma la problemática, lo cual va a aumentar la efectividad de cualquier proceso terapéutico que se lleve a cabo en el paciente (Farez y Trujillo, 2013, p. 73).

Al hablar de trastornos mentales, desde la psicopatología, es decir manifestaciones comportamentales, cognitivas y fisiológicas que causan malestar clínicamente significativo en las áreas de vida de las personas e impiden una óptima calidad de vida, caracterizado a lo largo de la historia como anormalidad teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la sociedad de normalidad, siempre ha sido de alguna manera de conocimiento de todo el mundo ciertos comportamientos anormales, sin embargo estos han sido juzgados y estigmatizados desde diversas posturas, razón por la cual desde personas no profesionales en salud mental se tienen ciertos mitos y creencias en relación a lo que es y el origen de las enfermedades mentales, esta falsa creencia de conocer y saber acerca de la salud mental, hace que las personas utilicen con una supuesta propiedad terminología utilizada en el ámbito psicopatológico, creando ciertas dificultades en procesos de promoción y prevención sino también en la misma intervención, pues el desconocimiento de la realidad de los trastornos mentales causa diversas problemáticas, como por ejemplo la intervención terapéutica (Mascayano, Lips, Mena y Manchego, 2005).

Ahora teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se ha encontrado que la psicoeducación ha resultado una herramienta muy eficaz, no solo en los pacientes sino también en las familias, pues si se tiene en cuenta las consecuencias de los síntomas de un trastorno mental, en la mayoría de los casos es claro que existe una afectación considerable y drástica en la vida del sujeto, razón por la cual esto permea también a la familia, ya que en mucho de los casos tienen que asumir todo el cuidado del paciente, estas consecuencias en las familias con pacientes con cualquier trastornos mentales, han sido de gran interés pues esta carga no solo repercute en la vida de los cuidadores sino del mismo paciente, por otra parte se ha encontrado que dicho desconocimiento de trastornos mentales aumenta las probabilidades de recaídas en las personas con ciertas patologías, recaídas que pueden ser producto de la interacción hostil, la posición crítica de la familia hacia los

pacientes frente a su enfermedad, un desinterés o falta de involucramiento en el proceso terapéutico, y la intolerancia producto del agotamiento y del cambio de vida en la familia producto del trastorno mental. Es decir, hay una directa relación entre comportamientos específicos de la familia y el paciente que involucran la recaída y agravamiento de los síntomas. (Albarrán y Macías, 2007).

Cuando se hace mención estas problemáticas en función a los trastornos mentales, se debe resaltar la importancia de que las personas no psicólogos y los psicólogos profesionales y en formación generen conciencia y sensibilización al respecto, para ello es necesario evaluar estrategias y herramientas que permitan que dichos procesos se generen, pues es importante que la población en general conozca las reales implicaciones de la salud mental, es por esto y pensando en que los próximos profesionales en psicología no solo adquieran este conocimiento científico sino también sean reproductores de la información para que de esta manera cada vez sean más las personas con un conocimiento general pero real de la salud mental, teniendo en cuenta lo anterior y las exigencia del día a día en la educación, se hace necesario el aprendizaje basado en proyectos, teniendo en cuenta que este es un modelo de aprendizaje con el cual se logra desarrollar varios factores importantes y necesarios para el estudiante, como lo es la participación activa, planeación e implementación y de gran importancia la evaluación de parte de ellos en relación a las problemáticas y los proyectos que se puedan desarrollar que generen un impacto significativo en la sociedad, lo que hace que lleven sus aprendizajes más allá del salón de clases (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010. Citados en Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010), lo que interactúa muy bien con el objeto de la psicoeducación.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Para llevar a cabo la elaboración de las cartillas didácticas de trastornos mentales en la asignatura de estructuras y psicopatología del programa de psicología UVD de la Universidad Minuto de Dios, se lleva a cabo los siguientes pasos:

Desde el primer día de clase del inicio de la asignatura, se les explica que se va desarrollar un proyecto denominado cartillas psicoeducativas, dicho proyecto se realizará a lo largo de la asignatura y deberá realizarse en grupo el cual deberá ser el mismo de principio a fin.

Deberán primero elegir los integrantes, para posterior elegir el tema, la elección de este tiene una condición y es que no se puede repetir en el aula, sin embargo, son libres de escoger el trastorno mental a trabajar.

En la semana que tienen como plazo para realizar la búsqueda del trastorno mental que elegirán, deberán evaluar la relevancia del trastorno y la población a la cual irá dirigida la cartilla, teniendo en cuenta la relevancia del tema para la población

Ya teniendo la temática y la población elegida, el grupo debe empezar a realizar la búsqueda exhaustiva no solo de la información teórica del trastorno sino también de los ejes temáticos que incluirán en la cartilla

Es de resaltar que existe un acompañamiento constante en la producción de la cartilla y hay dos entregas de avances previo a la entrega final, pues el objetivo es generar en ellos procesos reflexivos y analíticos en relación del por qué y para que la información que incluyen, como también la relevancia y conveniencia de las imágenes que seleccionaron y la necesidad del uso de normas APA

El grupo de trabajo deben socializar la cartilla con la población elegida por ellos y el último día de clase del semestre socializan en el salón de clase la cartilla, la recepción de las personas y su aprendizaje

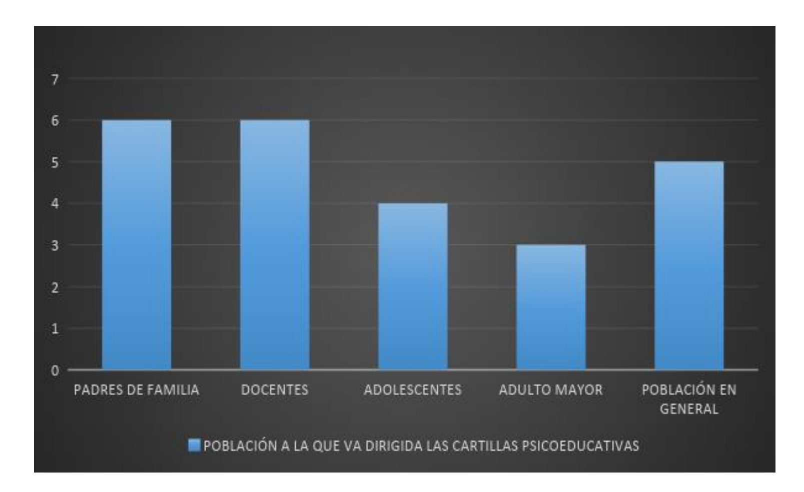
Resultados

En las 18 veces aproximadamente en las que se ha llevado a cabo esta actividad en la asignatura, se ha encontrado una positiva recepción de parte de los estudiantes, además de un exitoso proceso de aprendizaje, pues se ha logrado evidenciar el cambio de los estudiantes en relación a la concientización y sensibilización no solo de los trastornos mentales, sino también del mal uso de los términos psicológicos en conversaciones del día a día de personas que no son profesionales en salud mental y del psicólogo en formación, es por esto, que en la impresión de estas cartillas, en las que se realiza todo proceso de documentación, planeación, trabajo en equipo entre otras, ha permitido llevar a cabo una adecuada conceptualización de los trastornos mentales, convirtiéndose en una práctica de aprendizaje exitosa llevada a cabo mediante la elaboración de estos proyectos, que permitieron que el estudiante evidenciara la relevancia de la temática no solo para la asignatura y la práctica profesional sino también para la población en general.

Como resultado de esta actividad de aprendizaje basado en proyectos, se ha logrado elaborar aproximadamente 180 cartillas de diferentes trastornos, sin embargo, con una alta incidencia en trastornos como Depresión, Ansiedad, Anorexia y Bulimia, Déficit de Atención e Hiperactividad, trastornos del lenguaje y aprendizaje.



Los grupos de trabajo han elegido para su cartilla población como padres de familia, docentes de instituciones educativas, psicólogos en formación, adolescentes, adulto mayor y población en general, siendo lo más predominantes los dos primeros.



De tal manera que la experiencia se ha extendido a diferentes trastornos y diferentes poblaciones, razón por la cual, esta estrategia ha permitido que los estudiantes amplíen sus conocimientos con un mayor índice de responsabilidad, sensibilidad y concientización de las

problemáticas en el ámbito de salud mental y una sociedad más amable con los trastornos mentales.

Impacto

El alto impacto de las cartillas psicoeducativas, como aprendizaje basado en proyectos ha motivado el seguir con esta actividad, pues los estudiantes han sido la principal población beneficiada de esta actividad, pues les permite generar un aprendizaje exitoso de una manera totalmente diferente que permite que tenga un mayor porcentaje de éxito, pues no solo conceptualizan la teoría sino también concientiza y sensibiliza; además de esto permite que ellos mismos evalúen y evidencien la necesidad que existe de promover adecuadas prácticas y conocimientos en relación a la salud mental, así como disminuir estigmas que existe en población no profesional en relación a la salud mental.

Es de esta manera que el impacto de las cartillas psicoeducativas teniendo en cuenta el aprendizaje basado en proyectos elaborada en el aula de clase, tiene una alta relevancia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes de psicología, pero también presenta un significativo impacto, fuera del aula de clase y esto es, en población no psicólogos, lo que a futuro ayudaría que existan mayores procesos de prevención que procesos de intervención.

Referencias

Albarrán, A., y Macías, M., (2007). *Aportaciones para un modelo psicoeducativo en el servicio de psiquiatría del Hospital Civil Fray Antonio Alcalde en Guadalajara, Jalisco, México*. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/142/14290206.pdf, el día 12 de agosto de 2017

Farez, P., y Trujillo, P., (2013). *Estrategias Psicoeducativas cognitivo-conductual para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos*. Recuperado de http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/480/1/TESIS..pdf, el día 12 de agosto de 2017.

Martí, J., Heidrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11- 21

Mascayano, F., Lips, W., Mena, C., y Manchego, C., (2005). Estigma Hacia Los Trastornos Mentales: características e intervenciones. *Revista Salud Mental.* 38(1) 53-58

Vizcarro, C., y Arévalo, J., (1984). Emoción Expresada. Introducción al concepto, evaluación e implicaciones pronósticas y terapéuticas. *Estudio de Psicología*, (26-27), 89 -109

El caligrama, una propuesta pedagógica para incentivar la escritura en el aula

Sandra Patricia Rodríguez Medina[23]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Tecnología en Comunicación Gráfica, Sede Principal.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Gramática Española.

Resumen
La implementación del caligrama en la asignatura de Gramática Española, como estrategia de escritura significativa literaria para los estudiantes de tercer semestre del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO, Sede Principal, es una experiencia de aula sistematizada dentro de la Investigación Acción Educativa (IAE). Los principales hallazgos que evidenció este proceso es que la estrategia del caligrama es una forma de motivar a los estudiantes a acercarse a la escritura de textos literarios integrando un ejercicio gráfico; que esta experiencia permitió que los estudiantes descubran que existen diferentes maneras de escribir un cuento donde pueden expresar sus ideas y emociones; y que la experiencia es significativa porque los estudiantes exteriorizaron algunas de sus problemáticas y sus críticas al mundo que los rodea. La principal conclusión de esta sistematización es que introducir al aula ejercicios que incentiven la creación de textos literarios donde se involucre la opinión del estudiante, su mirada crítica, sus aportes, inclusive sus emociones, sensibilizó al estudiante y lo motivó frente al tema sobre el que quiere escribir.

Palabras clave: caligrama, escritura, experiencia significativa, literatura, motivación.

[23] Comunicadora social – periodista, especialista en Creación Narrativa y especialista en Procesos Lectoescriturales. Docente del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Sede Principal. sarodriguez@uniminuto.edu.co.

El porqué de la experiencia

¿Has evidenciado dificultades en la construcción de textos de tus estudiantes? ¿Te has sentido desanimado, frustrado por los textos que presentan? ¿Te has preguntado donde encontrar estrategias didácticas que motiven a tus estudiantes a escribir textos creativos, llamativos y bien estructurados? ¿Has querido implementar talleres o estrategias apoyadas en los textos narrativos, o en la literatura, pero no has sabido cómo hacerlo?

Quizás estas y otras preguntas te han asaltado cuando estás pensando cómo favorecer procesos de escritura en el aula y a mí me cuestionaron cuando llegué por primera vez, en el año 2010, a un curso de Gramática Española dirigido a estudiantes de tercer semestre del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, Sede Principal.

Si bien en primer semestre los estudiantes ven la asignatura de Comunicación escrita y procesos lectores (CEPLEC), que es transversal a todos los programas de pregrado de la Universidad, en el programa la materia de Gramática Española existe porque se identificó la necesidad de complementar la formación en redacción, ortografía y reforzar los conocimientos adquiridos por ellos en su etapa escolar.

El estudiante de este programa se caracteriza por su gusto y habilidad por el diseño, la ilustración, la publicidad, propios de la naturaleza del programa, sin embargo, en la asignatura empecé a identificar dificultades en la redacción de textos, la ortografía, la argumentación y la coherencia, entre otros temas, que era necesarios fortalecer.

Así que mi reto era crear y aplicar ejercicios para las clases profundizando en la lectura y la escritura, que fueran llamativos y motivadores para los estudiantes de Comunicación Gráfica, esto exigía introducir algunos ejercicios que combinan el aspecto gráfico con estos dos elementos propios de la asignatura y que motivara a los estudiantes a poner en práctica algunas herramientas de diseño y habilidades de ilustración y caligrafía vistas en otros cursos de su programa académico.

Pero ¿y cómo lograrlo? Así nació la experiencia

Ese mismo 2010 yo también era estudiante, pero de mi primer posgrado en Creación Narrativa, allí realizamos ejercicios de creación de textos narrativos explorando diferentes juegos de visualización gráfica y fue en ese escenario, donde conocí los caligramas.

Para comprender qué es el caligrama, es necesario entender que este hace parte de la poesía visual, que es un tipo de poesía experimental donde la imagen que se construye a partir de la misma tipografía y las palabras, da sentido al texto. Es un género híbrido entre la imagen y la palabra.

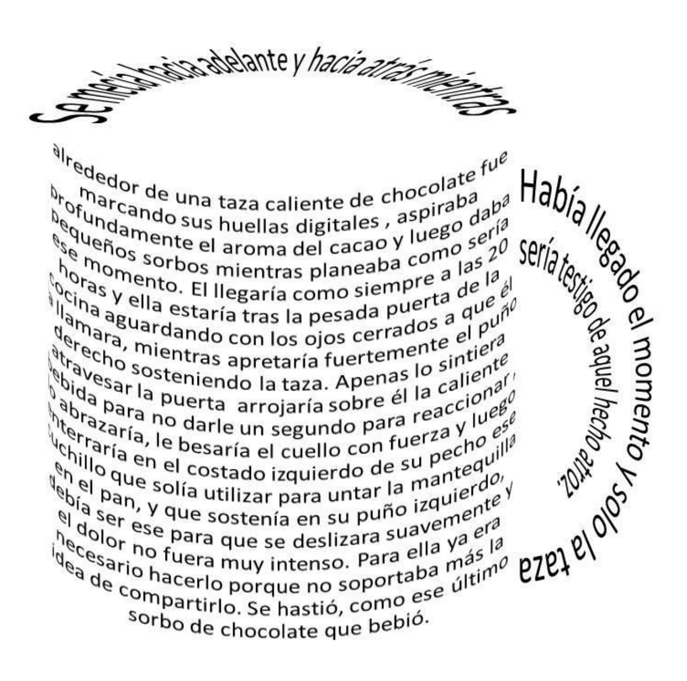


Figura 1. Caligrama. Autor: Sandra Rodríguez (Docente)

Este fue el resultado de mi primer acercamiento al caligrama y fue muy significativo para mí, aunque no soy diseñadora, fui recursiva explorando herramientas Office y si este fue mi resultado, pensé que mis estudiantes al conocer más de herramientas de diseño digital, podrían hacer caligramas mucho mejores.

Cuando una experiencia es significativa para el profesor, es vivenciada por él y compartida con los estudiantes, puede despertar su interés, compartir sus motivaciones y generar un aprendizaje favorable en el aula. Desde el 2010 y hasta la fecha, se ha desarrollado la estrategia en el curso.

El objetivo principal que buscó esta experiencia de aula fue generar un proceso significativo de escritura literaria a través del caligrama, en la asignatura de Gramática Española, del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO Sede Principal.

Algunos referentes teóricos a considerar.

Para desarrollar la estrategia, fue necesario identificar categorías conceptuales, que permitieran delimitar, comprender y planear la estrategia. Las categorías identificadas fueron: literatura, escritura, caligrama, motivación, que son los principales conceptos que permiten explicar la experiencia.

La Literatura por ser una práctica de escritura, desarrolla la creatividad y es pertinente para motivar a los estudiantes a crear un texto llamativo para ellos y sus posibles lectores. Eagleton (1983), menciona que la literatura es un medio para transmitir el pensamiento, los sentimientos, la ideología, la fantasía de quien escribe, constituyéndolo en una obra subjetiva, que además es escrita dentro de una sociedad y en un determinado contexto.

Chacón (2015) menciona que:

> Más que una disciplina, el estudio de la literatura es una transdisciplina, lo que implica que las clases de literatura, y en general de estudio del lenguaje, juegan un papel esencial, dada la naturaleza articuladora, condensadora de la literatura con otros discursos y saberes más amplios, como la historia, la sociología, la política, la filosofía. (p. 1)

Esta idea permite comprender que la literatura articula otros saberes y tiene fuerza persuasiva, una fuerza que se convierte en una forma de expresión de quien escribe. Al trabajar la literatura dentro del aula de clase, los estudiantes descubrieron que existen diferentes maneras de crear textos, mediante los cuales hacen una lectura de su contexto, lo que les permitió expresar sus ideas y emociones.

La escritura fue la competencia principal que se pretendió fortalecer dentro de la experiencia, para permitirle a los estudiantes hacer de esta práctica cotidiana una que fuera significativa, teniendo en cuenta que existen dificultades en la escritura de textos.

Para incentivar la escritura dentro de la asignatura, era necesario crear un ejercicio atractivo. Fernando Vásquez (2014) señala: "Comience por compartirles diversas estrategias de juegos de lenguaje en las que no solo se potencie su creatividad, sino que los muchachos descubran la necesidad de ampliar su competencia lexical y familiarizarse con diversas sintaxis" (p.32).

La experiencia permitió que los estudiantes jugaran con la escritura a través de la metaficción o los microrrelatos, que son ejercicios que potencia su creatividad y los familiariza con otras formas de escribir relatos, que pueden aplicar en diferentes áreas de su quehacer como comunicadores gráficos.

La metaficción en la literatura, es para Peña (2011) "cuando un cuento se vuelve, años después, a recrear por otro autor" (p.44); como ha sido el cuento de Caperucita Roja, que en diferentes épocas ha sido recreado. El microrrelato es un texto narrativo cuya principal cualidad es la brevedad, que exige una gran capacidad de síntesis y un uso sencillo del lenguaje.

A este ejercicio de escritura creativa se llega mediante la exploración de estos tipos de texto, de acuerdo al seleccionado para el semestre. Esta exploración se hace a través de la lectura que les permite a los estudiantes identificar estilos, temas de su interés, estructuras, voces, para nutrir su propio proceso creativo.

El Caligrama, es el trabajo que los estudiantes presentaron, ya que el texto literario creado se enmarca en una figura, y al permitir integrar lo visual con lo escrito, hizo interesante su realización para los estudiantes del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica.

Es un tipo de poesía visual experimental donde la imagen que se construye a partir de la misma tipografía y las palabras, da sentido al texto. Es un género híbrido entre la imagen y la palabra. Gaché (2006) menciona:

Las experiencias de poética visual han sido utilizadas contra el anquilosamiento en el uso del lenguaje y de la literatura. Estas experiencias rompen la manera convencional de utilizar palabras y letras, y les confiere a los enunciados sentidos nuevos y únicos, excluidos del comercio habitual de la comunicación. (p.149)

El caligrama es un texto literario que se enmarca en una figura gráfica para reforzar el significado del texto. Dentro de la asignatura se adoptó para ofrecer al estudiante un nuevo escenario de expresión gráfica, escritural y estética, donde él pudiera romper el esquema tradicional de escritura, y ofrecer a quien lo aprecia, una lectura diferente, abierta, donde la estética juega un papel fundamental, ya que el escrito es en sí una pieza gráfica.

La Motivación el diccionario menciona que es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona (Real Academia Española, 2016). Para Niño (2009) la motivación dentro de la clase mediante la escritura, promueve el crecimiento de las

dimensiones del desarrollo humano y responde a intereses, motivaciones y actitudes de los estudiantes.

Mediante la escritura se expresa conocimientos, ideas, emociones, sentimientos en situaciones cotidianas reales, construye mundos posibles y fantásticos, crea vínculos afectivos significativos y enriquece el proceso de lectura. (Niño, 2005)

Un proceso de escritura que genere emociones, motivará al estudiante a expresarse con libertad, reflejará sus valores, promoverá el respeto y al ser compartido, enriquecerá las relaciones con sus compañeros.

¿Cómo se desarrolla la estrategia en el aula?

Actualmente, la estrategia tiene las siguientes fases dentro del aula

1. Exploración: Se indaga si los estudiantes conocen el caligrama, se explica qué es, se muestran caligramas de uno de sus máximos exponentes, el escritor Guillaume Apollinaire, y de compañeros de semestres previos.

2. Realización: El estudiante debe, en primer lugar, escribir el relato que transformará en un caligrama. Para ello se hace un ejercicio de creación literaria a través de la metaficción, o del microrrelato, explicado previamente.

A este ejercicio de escritura creativa se llega mediante la exploración de estos tipos de texto, de acuerdo al seleccionado para el semestre. Esta exploración se hace a través de la lectura que les permite a los estudiantes identificar estilos, temas de su interés, estructuras, voces, para nutrir su propio proceso creativo.

Finalizado el texto, ellos crean el caligrama, puede ser realizado a mano o digital.

3. Socialización: En una sesión posterior se exponen los caligramas en el salón tipo galería, para que los estudiantes lean y aprecien los caligramas de sus compañeros. Luego se hace una mesa redonda donde se comparte el impacto de la experiencia.

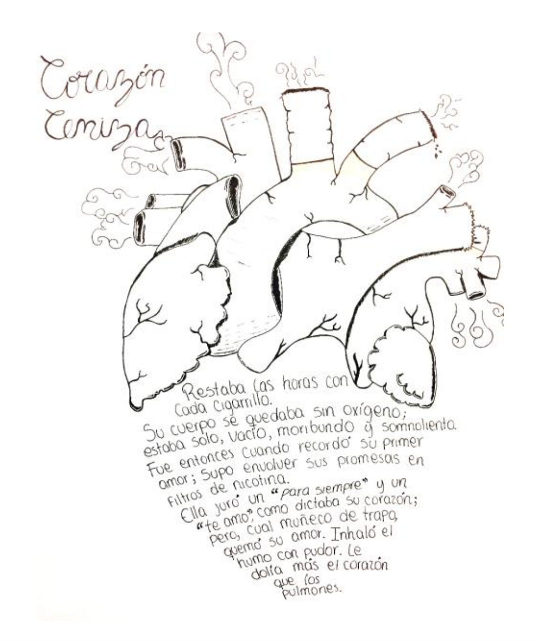


Figura 2. Caligrama ganador de la Muestra Colegiada FCC 2017 - 1. Autor: Andrés Delgado (Estudiante)

El impacto que ha generado la experiencia ha sido positivo. En los estudiantes ha logrado motivarlos a escribir un texto de carácter literario, creativo, que se sale del molde de la escritura académica y que los acerca a explorar la creación narrativa que puede ayudarles en la creación de textos publicitarios.

En mí como profesora, me ha permitido compartir con ellos una de mis grandes pasiones que es la escritura literaria, mostrarles mis propios textos, retroalimentar su proceso de creación y eso ha hecho que el proceso sea mucho más significativo porque compartimos pensamientos y emociones.

El impacto en UNIMINUTO, es que esta práctica es innovadora, si bien el caligrama ya existe desde hace siglos, es una forma de rescatar una expresión literario que pretendió dinamizar la escritura literaria, que le permite al lector no solo leer sino apreciar una pieza visual, vivir una experiencia estética. De hecho, esta práctica fue seleccionada como una estrategia didáctica de aula que se presentó en la pasada Inducción Docente (2017 – 2) de la Sede Principal.

Algunas reflexiones sobre la estrategia

El caligrama ha sido una forma de motivar a los estudiantes a acercarse a la escritura de textos literarios integrando un ejercicio gráfico, porque a partir del diseño de los caligramas, enmarcaron un texto literario de su autoría en una figura gráfica creada al gusto de ellos.

Al brindarles la oportunidad de abordar la escritura literaria y el caligrama como un recurso experimental, que rompa la linealidad de los textos para crear una pieza gráfica, ofreció factores externos de motivación que determinaron el resultado final de esta práctica de clase, que era generar un proceso significativo de escritura literaria.

Esta estrategia permite que los estudiantes descubran que existen diferentes maneras de escribir un cuento que les permite expresar sus ideas y emociones. Incentivar la producción escrita de textos literarios a partir de la metaficción o los microrrelatos, favoreció este descubrimiento.

Estas nuevas formas de escritura se propusieron como una estrategia que buscó potenciar la creatividad, a través de la identificación de estilos, temas y estructuras para nutrir su propio proceso de escritura, que como menciona Vásquez (2014) puede ampliar su competencia lexical y familiarizarlos con diversas sintaxis.

La experiencia es significativa porque los estudiantes expresan sus problemáticas y sus críticas al mundo que los rodea, que se evidenció en el impacto de la estrategia en los estudiantes y sus resultados finales, algunos estudiantes se esmeraron más en la composición del texto, otros en el aspecto gráfico y otros en ambos aspectos. Las dificultades que evidenció la experiencia tuvieron que ver más con las motivaciones personales del estudiante que se pudieron establecer por la misma forma en que se presentó el caligrama, la limpieza del trabajo, la forma como lo expusieron ante los compañeros.

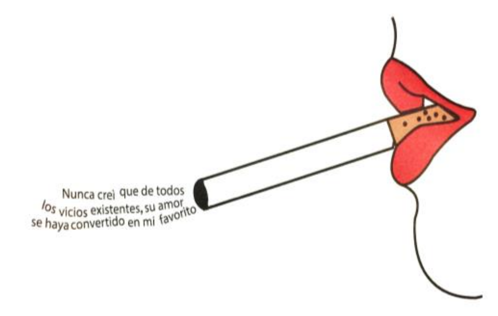


Figura 3. Caligrama. Autor: Karen Tatiana Suárez (Estudiante)

El caligrama despertó diferentes motivaciones en el estudiante porque le permitió transformar su ejercicio de escritura literaria en una pieza gráfica donde su habilidad estética le confirió a la pieza un sentido único, nuevo, que le brindó al lector una experiencia novedosa de lectura, a la vez que le permitió apreciar una pieza gráfica y valorarla.

Todo lo anterior me permite concluir que la estrategia generó un proceso significativo de escritura en los estudiantes de la asignatura de Gramática Española, del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO Sede Principal, porque les permitió crear su propio texto, expresar con su voz su lectura y su crítica del mundo que lo rodea y hacer un ejercicio de interpretación estética que se reflejó en el producto final.

Referencias

Chacón, A. (2015). Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura. En *Memorias del Encuentro Internacional: Enseñanza de la Literatura, organizado por el Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Gaché, B. (2006). La poética visual como género híbrido: en las fronteras entre el leer y el ver. *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita,*, (2), 137- 152.

Niño, V. M. (2005). *Cómo formar niños escritores.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

Peña, I. (2010). *El universo de la creación narrativa.* Bogotá: Ediciones El Huaco.

Vásquez, F. (2014) La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Univesidad de la Salle*. (8). 161- 175.

Juegos de rol y parqués praxeológico en el aprendizaje autónomo

Sandra Liliana Daza Cuartas[24]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología

Curso(s) en que realiza la experiencia: Aprendizaje Autónomo

Resumen
Se desarrolló el Enfoque praxeológico en un curso de Aprendizaje autónomo orientado al programa de psicología del Centro Regional Chinchiná, desarrollando una Metodología lúdica, utilizando la pedagogía vivencial y el pensamiento visual en la escritura de crónicas, el juego de roles y la infografía para el auto reconocimiento y autocomprensión de los procesos personales. Esta metodología recoge elementos desde el inicio, con un ejercicio motivacional de escritura de crónicas personales, pasando por un "juego de ajedrez praxeológico" combinado con un juego de roles; posteriormente se estudió un poco como aprende el cerebro y sobre los estilos de aprendizaje, para finalizar con el uso de algunas herramientas para el aprendizaje autónomo como la infografía. Logrando empoderamiento en los estudiantes y finalmente la interiorización del modelo pedagógico que UNIMINUTO emplea.

Palabras clave: enfoque praxeológico, parques praxeológico, juego de roles, aprendizaje autónomo, pensamiento visual.

[24] Maestra en artes plásticas, especialista en docencia universitaria, magister en diseño y creación interactiva. Docente en los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Psicología, en Rectoría Bello - Centro tutorial sede Chinchiná Caldas. sdazacua@uniminuto.edu.co.

"Hasta que lo inconsciente no se haga consciente,
el subconsciente seguirá dirigiendo tu vida
y tú lo llamarás destino."
Carl Jung

Objetivo de la experiencia

Desarrollar el curso de Aprendizaje Autónomo en el programa de Psicología del Centro Regional Chinchiná, utilizando el enfoque praxeológico y el pensamiento visual como metodología de trabajo con la finalidad de lograr el empoderamiento y la interiorización del modelo pedagógico.

Fundamentación teórica

El desarrollo de un contenido formativo en el curso de Aprendizaje autónomo aplicando el Enfoque Praxeológico de UNIMINUTO, implica reflexiones frente al mismo para ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace dentro del espacio académico. Entre las elucubraciones realizadas seguimos la intuición de que el arte con sus diversas formas (escritura narrativa, literaria, imagen, caracterizaciones en juego teatral), y el juego lúdico permitiría el desarrollo de una metodología propicia para aplicar en dicho curso. Sobre todo al hacer hincapié en la fase de la Devolución Creativa esperando que sea el mismo estudiante quien construya el conocimiento.

Uno de los autores que se tomaron como referente fue Rudolf Arnheim, quien propone que el pensamiento visual permite el desarrollo de otras cualidades cognoscitivas que la educación no ha privilegiado:

Es que el hombre moderno está permanentemente acosado por el mundo del lenguaje. Arnheim Plantea que existen otras formas de aprender el mundo basadas, por ejemplo, en la vista. Para Arnheim, existen ciertas cualidades y sentimientos que captamos en una obra de arte que no pueden ser expresadas en palabras. Esto se debe a que el lenguaje no provee de un medio de contacto directo con la realidad. El lenguaje solamente sirve para nombrar lo que ya ha sido escuchado, visto o pensado (Arnheim, 1998).

Según lo anterior el uso de otros medios expresivos, que remiten a imágenes simbólicas y narrativas personales, que potencian la apropiación de lenguajes cotidianos con los cuales co – construir creativamente en el espacio del aula, aportan en la elaboración e integración de los elementos nuevos a los ya existentes en los marcos de pensamiento del estudiante y en la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje.

Metodológicamente se decidió emplear formas de escritura y lenguajes poco cotidianos para la apropiación de lo que llamamos un Aprendizaje Autónomo, iniciando por el análisis personal del aprendizaje, con el uso de la narrativa de historias personales, la graficación de mapas mentales e infografías sobre cómo aprende el cerebro y la habilidad para el juego a partir de preguntas y roles, sobre el enfoque praxeológico. Las primeras tienen un componente en imagen mental (capacidad de recordar e imaginar), valiosa para visualizar no solo a través de la narrativa - texto escrito – sino también con el uso de imágenes la experiencia vivida y la memoria. Sobre lo anterior Pardo (1991), menciona:

> Puede parecer excesivo definir únicamente el sentido por la función narrativa o la secuencia histórico-temporal coherente (…), sin embargo, ¿en qué consiste la comprensión de las imágenes o los espacios percibidos? (…), mi comprensión de la imagen consiste en remitirme a una imagen anterior, de la «memoria», del «pasado». Por tanto, si puedo atribuir sentido a lo que veo es porque lo inserto en una historia —la mía— y lo relaciono con otras imágenes anteriores en virtud de las cuales deviene significante (p.3).

Por lo anterior, el primer paso es ver en sí mismo y encontrar respuestas al cómo aprendo en las experiencias de vida, remiten a la aplicación práctica en conjunto de las cuatro fases del enfoque praxeológico: ver, juzgar, actuar y la devolución creativa (Juliao, 2011, p. 35). Este proceso se hace de manera repetitiva y a su vez a lo largo de la aplicación didáctica y metodológica propuesta en el curso y no de manera lineal y paso a paso.

Otros elementos empleados y evaluados en el proceso, fueron el uso de la infografía como herramienta de estudio, el juego del parqués como elemento lúdico metodológico para la comprensión e interiorización del enfoque praxeológico (Juliao, 2011) y la pregunta (mayéutica), como elemento de cohesión de la experiencia personal y el conocimiento recibido, estos se fueron desarrollando de manera paulatina a partir de la pedagogía vivencial, para el CMD se caracteriza por:

- Ser un proceso de Co-creación, donde él o la estudiante se constituye fundamentalmente como un participante activo de su proceso de aprendizaje.
- Posibilitar el intercambio de saberes y vivencias.
- Fomentar creatividad, a través de actividades lúdicas participativas.
- Fortalecer la autonomía (Corporación Universitaria Minuto de Dios: UNIMINUTO)

En el juego de roles, el estudiante se personifica y entiende su cotidianidad y experiencia a través de la pregunta como elemento reflexivo, nos dice Vigotsky en relación al juego en Arte e Imaginación:

> Resulta así que, en la forma dialogada de la representación teatral se refleja con la más plena claridad todo ese círculo (…). Aquí, las imágenes creadas por elementos reales, encarnan y se realizan de nuevo en la vida real, aunque de modo condicional; el anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra aquí su realización más plena. (…) Los juegos son escuela viva (…). Cabe imaginar el juego como forma dramática primaria caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona. En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis. (Vigotsky, 1986, pág. 36).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Motivación Escritura de crónicas: Utilizando la herramienta la crónica (escrito de manera literaria de la experiencia propia). Que consiste en la recopilación de hechos históricos o importantes narrados en orden cronológico. El estudiante redactó un texto de mínimo dos páginas sobre su experiencia sobre el aprendizaje, y tratando de responder a la pregunta ¿Cómo aprendo? El ejercicio se hizo de manera individual y fue compartido y socializado en la tutoría presencial, y por el foro en el aula virtual. A su vez el estudiante estudió una lectura sobre el sí mismo y sus empeños y visualizó un video "La zona de confort"

El enfoque praxeológico en el aprendizaje autónomo: Para estudiar estos elementos y comprenderlos se realizó un parqués praxeológico combinado con un juego de roles tomando

como referencia El encantamiento del sueño (Argüelles) el cual poseía 20 tarjetas que lo acompañaban con 20 Arquetipos propuesta por José Argüelles. Cada arquetipo tenía un significado, se estudiaron con antelación al juego. Se jugó por subgrupos dando respuesta de manera individual a las tarjetas que traían preguntas de la vida cotidiana, con lo que cada arquetipo representa en cada tarjeta. Como resultado de este ejercicio se hizo un resumen verbal, grabación personal de las precisiones sobre el enfoque praxeológico, para este ejercicio se realizó la lectura del libro del Padre Carlos Juliao, el capítulo sobre los momentos ver juzgar actuar y la devolución creativa

¿Cómo aprendemos?:Para este momento se retoma la crónica escrita (punto 1), y después de visualizar diversas maneras en las que aprendemos, estilos de aprendizaje, se solicita al estudiante realizar un mapa mental en el que relacione sus maneras de aprender con los estilos de aprendizaje estudiados, encontradas en la narración escrita. Aquí se hace énfasis en el uso de la imagen y la grafía relacionando todos los temas que se han estudiado hasta el momento.

Herramientas para el aprendizaje autónomo (Infografía): Este punto no se alcanzó a desarrollar en el curso anterior, está por experienciar en el curso del segundo semestre del 2017. Para ello se dejó en el aula información sobre las herramientas: Mapa mental, mapa conceptual, esquemas, flujogramas, infografías. El resultado de esta Unidad es la realización de una infografía a manera de uso de imágenes y texto con la herramienta online, con la finalidad de integrar el conocimiento y llevarlo a la imagen, como conclusión y cierre del curso, desarrollo del pensamiento visual.

Resultados

- Empoderamiento de los estudiantes de psicología del enfoque praxeológico de la institución, manifestado a partir de grabaciones verbales de las percepciones de los estudiantes frente al mismo.
- Expresión y mapeo de sentires en relación con los conocimientos nuevos graficados en mapas mentales.
- Apropiación y comprensión de los procesos de aprendizaje particulares de cada estudiante y en relación a los estilos propuestos en la temática.

- Configuración de un aula virtual más interactiva y con una metodología de aplicación más práctica en la que el enfoque praxeológico es el centro de la misma.

Impacto

En los estudiantes se generó un aprendizaje significativo y de reconocimiento de su propia experiencia y saber, desde la construcción de aprendizajes colaborativos, y la apropiación del modelo praxeológico de UNIMINUTO. En el Docente comprender nuevos procesos de aprendizaje y hacer la transposición de didácticas para ser llevados al aula y estar constantemente revaluando la práctica docente. Los aportes para la institución fueron el uso, aplicación y apropiación sobre el enfoque praxeológico, y aportes a la carta descriptiva del curso de Aprendizaje autónomo.

Referencias

Arnheim, R. (1998). Pensamiento Visual. Barcelona: Paidós.

Corporación Universitaria Minuto de Dios: UNIMINUTO. (s.f.). Aulas virtuales UNIMINUTO Recuperado de http://aulas.uniminuto.edu/especiales/mod/folder/view.php?id=201943

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá : Editorial UNIMINUTO

Pardo, J. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el Arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Misión felicidad laboral: una experiencia desde el aprendizaje basado en retos en la asignatura de Psicología Organizacional del programa Administración de Empresas UVD

Francy Yovana Velandia Castrillón[25]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración de empresas
Curso(s) en que realiza la experiencia: Electiva I psicología organizacional

Resumen
La felicidad laboral es uno de los más grandes retos que se plantea al interior de las empresas. En la actualidad la psicología organizacional busca diseñar y promover estrategias que permitan hacer del ámbito laboral un contexto que motiva, reconoce y recompensa a su recurso humano y para ello debe trabajar en conjunto con los gerentes quienes a través de un estilo de liderazgo orientado hacia la gente pueden lograr dichos propósitos. Por lo anterior, los estudiantes de administración de empresas deben adquirir a lo largo del proceso de formación las habilidades y competencias transversales que les permitan garantizar el éxito en las diferentes tareas propias de la disciplina. Desde la asignatura y el aprendizaje basado en retos (ABR) como enfoque pedagógico, se propone a los estudiantes una situación de donde se desprenden una serie de retos los cuales conllevan a una solución a través de una puesta en escena que conjuga creatividad, innovación, resolución de problemas, negociación y en donde el docente asume el rol de participante y de facilitador.
Misión Felicidad Laboral se estructura a través de cuatro etapas: La inicial, hace referencia a plantear el reto, la intermedia relacionada con generar ideas, la avanzada con investigar y revisar y la etapa final es la puesta en escena de la solución que plantearon. La experiencia es reconocida por el equipo administrativo del programa quien apoya la gestión que hacen los estudiantes en cuanto a recursos físicos y tecnológicos para llevar a cabo el desarrollo de la actividad y de las etapas del reto. A la fecha se han realizado alrededor de treinta misiones que han permitido promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en los administradores de empresas en formación.

Palabras clave: felicidad laboral, retos, trabajo colaborativo.

[25] Psicóloga, magister en Desarrollo Educativo y Social, candidata a Doctorado en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica. Docente en el programa de Administración de Empresas UVD. fvelandiaca@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

Promover en los administradores de empresas en formación el aprendizaje basado en retos que les permita desarrollar competencias y habilidades transversales a partir de situaciones propias de las organizaciones las cuales incentiven la felicidad y el bienestar laboral.

Fundamentación teórica

El modelo de educación UNIMINUTO desde el enfoque praxeológico busca "incentivar el ejercicio de la práctica social y profesional, como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables. El reto consiste en que, más que lo práctico, se fortalezca la posibilidad del aprendizaje significativo y socialmente pertinente. Dentro del programa de administración de empresas y más específicamente desde la asignatura de psicología organizacional este modelo trasciende a partir de generar en el estudiante la posibilidad de aprender desde la experiencia como fuente de conocimiento y creación de saberes e impregnar la práctica educativa de creatividad e innovación en donde uno de los mayores retos está en entender que es un modelo de educación a distancia y no un modelo de educación distante. El primero asume al estudiante como protagonista de su proceso y productor de conocimiento y saberes. El segundo como receptor de información. "El ABR tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas" (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2015).

Aprendizaje, retos y trabajo en equipo se convierten en los conceptos centrales de la presente experiencia en primer lugar porque como enfoque pedagógico, el ABR involucra activamente al estudiante, en donde a partir de una situación o problemática real de su entorno define un reto y busca estrategias para llegar a una solución. Los estudiantes fortalecen la conexión entre lo que aprenden en la escuela y lo que perciben del mundo que los rodea (Johnson, 2009). Aprovecha además el interés de los estudiantes por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias claves como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo. El aprendizaje por lo tanto busca ser vivencial lo que permite desarrollar competencias transversales porque más allá de lo

cognitivo y de la interiorización de los conceptos propios de la psicología empresarial, los lleva a desarrollar habilidades tales como creatividad, resolución de problemas, liderazgo, negociación, entre otras.

El ABR desde la asignatura de psicología empresarial, busca desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan en el ejercicio profesional generar estrategias que respondan a las necesidades del contexto y plantear alternativas para motivar, persuadir y perfeccionar al recurso humano de la organización.

De acuerdo con Furnham (2001) "la psicología organizacional estudia la forma en que las personas son recompensadas y motivadas en la empresa; analiza la manera en la cual las organizaciones influyen en pensamientos, sentimientos y comportamientos de los empleados en la organización". Uno de los mayores retos en la actualidad está relacionado con la pregunta ¿Cómo desde el rol de administrador de empresas se puede promover la felicidad laboral? Baker, Greenberg y Hemingway (2006), con base en estudios de caso, indican que en organizaciones felices los colaboradores son más creativos y capaces de provocar cambios. Allí, los líderes incentivan un ambiente que fomenta la colaboración, cooperación y responsabilidad. A través del desarrollo de competencias de liderazgo en los estudiantes podemos estar cada vez más cerca de un profesional que responde a necesidades actuales del mundo empresarial y más específicamente del recurso humano como pilar fundamental dentro de una organización donde la felicidad laboral es un reto por alcanzar.

Se busca desde la experiencia evolucionar del concepto de jefe al concepto de Gestor de felicidad (GEFE) "quien tiene la tarea de mejorar, desarrollar e inventar a cada una de las personas que componen la organización y es capaz de mostrar agradecimiento hacia todo el equipo de trabajo". (Graciani, 2012). Formar GEFES se logra a través del liderazgo orientado hacia la gente, por lo que se hace fundamental desde los planes de estudio el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la comunicación asertiva en pro del bienestar laboral.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia misión felicidad laboral

Inicial: plantear el reto

¡Profe, eso está como difícil! ¿Sera que logramos hacerlo?

El tutor introduce a los estudiantes en el enfoque del Aprendizaje Basado en Retos y propone la problemática relacionada con temas de la asignatura tales como clima organizacional, violencias en el trabajo etc.

Apoya en la definición de los retos y comunica a los estudiantes lo que se espera de ellos y las etapas del proceso

Intermedia: generar ideas

¿Profe y las ideas deben ser de nuestra autoría?

A través de la técnica de la tormenta de ideas "brainstorming" se hace un primer ejercicio de acercamiento a los retos y soluciones.

Los estudiantes hacen propuestas, analizan la viabilidad de cada una de ellas

Reciben por parte del docente una lista con algunos requisitos para la puesta en escena de la actividad que escojan como solución al reto tales como dejar un registro fotográfico, diseñar una campaña de expectativa, gestionar un lugar propicio para desarrollar la actividad. Se asigna también un presupuesto.

Se comunica que dicha actividad la deben realizar todos los integrantes del curso

El docente en esta etapa trabaja en conjunto con los estudiantes, los apoya en las dificultades y los motiva ante las dificultades que se van presentando.

Avanzada: investigar y revisar

¿Profe qué bibliografía nos recomienda?

Investigar sobre felicidad laboral, modelos, teorías y experiencias de empresas que presentan situaciones similares a la que se planteó, indagando acerca de estrategias que se han utilizado, y el resultado e impacto de las mismas, entrevistan a sus jefes o personas del contexto laboral acerca de su opinión y de ideas que puedan serles útiles.

Estudian el papel del administrador y construyen una matriz de riesgos y una FODA de la actividad a realizar

Evalúan el presupuesto y gestionan diversos comités para conseguir los recursos físicos y humanos.

El docente va monitoreando los avances del grupo y hace una retroalimentación de los mismos

Final: puesta en escena de la solución que plantearon

¿Profe y cómo le pareció nuestro trabajo?

Hacen la puesta en escena de la solución que propusieron para incentivar la felicidad laboral a partir de la situación presentada en la primera tutoría. Se evalúa a través de una rúbrica que da a la posibilidad a los estudiantes de hacer una autoevaluación del proceso individual y grupal

El docente hace una autoevaluación de sus resultados respecto al acompañamiento realizado al grupo; se invita además a una persona externa a evaluar

Resultados

La experiencia se desarrolla hace cinco años con los diferentes grupos de cuarto semestre en donde se orienta la asignatura de psicología empresarial. A nivel de los resultados se encuentra que:

A la fecha se han realizado treinta retos gerenciales con diferentes temáticas y abordajes en donde a través de la creatividad e innovación los estudiantes han presentado actividades tales como picnic empresarial, tarde de café, almuerzo empresarial, jornada de salud mental entre otras, las cuales se plantean como solución al reto planteado inicialmente referente al caso de una empresa que presenta oportunidades de mejora en su ambiente laboral.

La experiencia promueve el desarrollo de competencias blandas (habilidades socioemocionales) en los estudiantes: Trabajar el aprendizaje basado en retos les ha resultado innovador y este hace que se involucren en el proceso de manera dinámica y activa. Las evaluaciones que hacen a la metodología empleada por el docente en la asignatura evidencian que consideran muy valiosos las técnicas empleadas y los recursos didácticos .Los estudiantes reconocen el reto gerencial como un proceso que les permite desarrollar diversas competencias que se hacen necesarias en un administrador de empresas en formación especialmente porque identifican los indicadores de cada una de ellas en temas de liderazgo, resolución de conflictos, creatividad, trabajo colaborativo.

En el programa de administración de empresas es reconocido el reto gerencial por las directivas, el coordinador del programa, los docentes de apoyo y las consejeras MAIE quienes apoyan la logística de la actividad en temas de gestión de espacios e invitados. Esto hace que se promuevan en los estudiantes habilidades de gestión de recursos y que se afiancen las relaciones con profesionales que tienen diversos roles en el programa.

Enfrentarse a momentos difíciles durante las diferentes etapas del reto hace que se promueva la capacidad de actuar ante momentos de crisis e incidentes críticos y desarrolla la recursividad para salir adelante en momentos en los que se hacen presentes las dificultades y la frustración.

Se utilizan herramientas de evaluación alternativas: La evaluación del proceso se hace a través de la autoevaluación, como instrumento fundamental y esto permite que el estudiante interiorice que más allá de la nota numérica el aprendizaje se da a través de vivir y apasionarse por alcanzar un reto.

Como docente he desarrollado habilidades y competencias que se logran a través del acompañamiento de los diferentes grupos y me ha permitido hacer un trabajo interdisciplinario en donde el diálogo de saberes con docentes de otras disciplinas ha enriquecido cada vez más mi ejercicio profesional.

Impacto

Para UNIMINUTO las experiencias significativas que se desarrollan con los estudiantes y docentes hacen que cada vez más la misión de formar hombres y mujeres integrales trascienda a la cotidianidad, que la misión se viva en cada una de las aulas y trascienda a la vida de cada uno de los estudiantes.

Para el programa de administración de empresas el reto gerencial ha sido de gran aporte porque ha permitido que se implemente una metodología alterna a la educación tradicional en donde el estudiante se motiva a partir de plantear una situación y de proponer unos retos para la misma.

El reto permite que se trabajen los conceptos propios de la asignatura e incluidos en el syllabus de manera experiencial lo que permite que los estudiantes y el docente le den vida a esos

conceptos desde la relación con necesidades propias de los contextos y que son reales lo cual brinda la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo.

Los estudiantes generan autoconfianza, creatividad y recursividad ante un reto que convierten en un desafío de vida. Hacen de su proceso de formación una posibilidad para descubrir y producir conocimiento.

Referencias

Baker, D., Greenberg, C. y Hemingway, C. (2006): *What Happy Companies Know*, New Jersey: Pearson Education.

Furnham, A. (2001). Psicología organizacional. México: Alfaomega.

Graciani, M. (2012). Motivulario. España: Ediciones Urano.

Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., y Varon, R. K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (octubre de 2015). Aprendizaje basado en retos, *Reporte Edutrends*. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf

Simulación intuitiva en el módulo de Gestión del Talento Humano

Willger Deaza Pulido[26]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Contaduría Pública

Curso(s) en que realiza la experiencia: módulo de Talento humano

Resumen
El uso de simulaciones intuitivas o "en frío" corresponde a una metodología de amplia difusión en escenarios de formación en negociación empresarial, y permite a los partícipes de la experiencia, expresar en escenarios realistas, comportamientos y aptitudes personales, con fundamento en los cuales se pueden desarrollar técnicas y analizar los fundamentos teóricos de la negociación; la aplicación de esta metodología, puede resultar útil además, en diferentes áreas de la formación en las ciencias empresariales, por lo que esta presentación pretende presentar la forma en que se ha puesto en práctica en el módulo de Gestión de Talento Humano, en el programa de Contaduría Pública de UVD, con el fin de analizar la aplicación teórica de los conocimientos puntuales relacionados con la temática de gestión del despido, permitiendo analizar además, los diferentes comportamientos, debilidades y fortalezas que pueden presentarse en los contextos empresariales, al momento de tomar la decisión de despedir a un trabajador, el debido proceso a surtir, las garantías y derechos de las partes – empleador y trabajador – de manera que se propicie en los estudiantes una experiencia de aprendizaje basada en su propia construcción, personal y colectiva, del escenario, basada en la teoría del tema, la información de base suministrada por el tutor, así como en la orientación y dirección en el desarrollo del taller; y permitiendo al finalizar el taller, un análisis colectivo, acerca de la correcta aplicación de los conocimientos teóricos propios del tema y de las aptitudes y actitudes vistas en desarrollo del taller.

Palabras clave: simulación, intuición, talento humano, despido, actitud

[26] Abogado, Especialista en Derecho de la Empresa y Derecho Ambiental, máster universitario en Asesoría Legal de Empresas, Docente en Uniminuto UVD – Facultad de Ciencias Empresariales, Programa de Contaduría Pública. wdeazapulid@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

Aplicar en un escenario realista los conocimientos teóricos estudiados sobre el tema "Gestión del despido" en el módulo de Gestión de Talento humano, para posteriormente analizar colectivamente la aplicación de dichos conocimientos teóricos, así como las actitudes o comportamientos que influyen positiva o negativamente tanto en el proceso del despido frente al trabajador, como en la formación de la decisión empresarial sobre el particular; igualmente, analizar y comprender la importancia que tiene para el Contador público como parte de su formación y ejercicio profesional, el manejo y aplicación de los conceptos estudiados y la vivencia de la experiencia de la simulación intuitiva.

¿Cómo?

Suministrar al estudiante un caso práctico que pueda desarrollar desde lo vivencial, aplicando conocimientos teóricos propios del módulo, y estudiados previamente por el estudiante, dentro de un contexto que requiera habilidades de manejo de personal, toma de decisiones en caliente, manejo de problemáticas directas.

¿Para qué?

Incentivar en el estudiante la aplicación práctica – vivencial de los conocimientos teóricos aprendidos, y lograr un espacio de reflexión acerca de las dificultades cotidianas de uno de los procesos administrativos habituales más propios de la gestión humana como es la gestión del despido, que le permita comprender que no solamente el conocimiento teórico resulta suficiente para el adecuado manejo de estas situaciones, sino que requiere habilidades personales, actitudes y conductas determinadas desde la conducta y comportamiento personal que le permitan situarse y dar un manejo adecuado a las situaciones que se pueden presentar en un contexto realista.

Fundamentación teórica

La simulación intuitiva "en frío"

La simulación intuitiva o "en frío" es una técnica de aprendizaje vivencial, basada en el juego de roles, que se utiliza comúnmente en escenarios de formación de negociadores, que suele

tener como objetivo general el "Desarrollar en los participantes competencias en Cultura de la negociación y conflicto positivo" (Rojas, 2014), en palabras de capacitadores en este tipo de técnicas de la Asociación Colombiana de Ejecutivos de Finanzas – ACEF como parte de las memorias del Seminario Taller "Negociación y comunicación efectiva", realizado en el año 2015

> … es una aproximación a la realidad de carácter fundamental por parte del auditorio. Allí se pretenden captar insumos de información real sobre los participantes a partir de la ocurrencia concreta de sus pensamientos, de sus lenguajes corporales y verbales de sus actitudes, de sus comportamientos y de los resultados que finalmente generan. Estos insumos servirán para la construcción y comprensión de procedimientos que caracterizarán el Modelo de Negociación y Comunicación dirigido a la producción efectiva de resultados corporativos" (s.p).

De esta forma, el ejercicio se concreta a suministrar a los participantes como insumo, una serie de informaciones sobre una situación problemática tomada de la realidad, frente a la cual ellos procedan a desarrollar comportamientos intuitivos al enfrentarla, con miras a desarrollarla.

Se conoce además como simulación "en frío", ya que los participantes no deben tener conocimiento previo de la situación que se les plantea, aun cuando la metodología si requiere que las personas tengan algún grado de conocimiento teórico o experiencia en el campo general sobre el que se plantea, así, cuando se utiliza en capacitaciones sobre negociación empresarial, lo más adecuado es que se desarrolle el ejercicio con personas que tienen experiencia, formación, o que su campo de trabajo tenga que ver con escenarios de negociación, de manera que tengan bases teórico prácticas sobre el tema en general, pero la información del ejercicio a plantear debe ser desconocida.

Una práctica frecuente en los ejercicios de simulación intuitiva en frío, consiste en dividir a los participantes en grupos (2 por ejercicio, normalmente), a quienes se les plantea un mismo supuesto de hecho, pero con información diversa, generalmente basada en elementos emocionales, manejo de información confidencial, puntos de vista diversos que generen emotividad en los participantes a la hora de enfrentarse al otro grupo, así, en experiencias de negociación, por ejemplo, los grupos pueden enfrentarse con los ánimos motivados por la información recibida, lo que permite explorar sus comportamientos no solo desde el

conocimiento teórico, sino desde los elementos culturales que suelen manifestarse con ocasión de la emotividad.

Evidenciado lo anterior, y revisado el contenido curricular de la asignatura electiva de *Gestión de Talento Humano*, en el programa de Contaduría pública, y que pretende complementar y reforzar aspectos de la asignatura de Legislación Laboral del mismo programa, se encuentra en dicho temario, lo referente a la Gestión del despido, que supone que el estudiante adquiera competencias relacionadas con el conocimiento teórico de los aspectos jurídicos de la terminación del contrato de trabajo, causas y efectos del despido, así como el debido proceso que debe seguirse para la toma adecuada de una decisión sobre el particular, que minimice los efectos económicos y contables, jurídicos e incluso operativos que puede conllevar para una empresa la toma de decisiones sobre el despido, o su inadecuada realización.

Para tal fin, es importante que el estudiante haya estudiado previamente la normatividad aplicable al despido de trabajadores, contenida en el Código Sustantivo del Trabajo, artículos 58 a 64, así como la doctrina correspondiente a la Gestión del Despido, contenida en textos de diversos autores, fundados, generalmente en sentencias de la Corte Constitucional y Corte Suprema de Justicia, que darán indicaciones acerca de los derechos, deberes y garantías de trabajador y empleador en relación con el despido, haciendo referencia concreta a las siguientes:

- Principio de inmediatez.
- Debido Proceso.
- Derecho de defensa – Descargos, aporte y controversia de pruebas / guardar silencio.
- Valoración probatoria
- Decisión y comunicación al trabajador

Así, se evidencia que la simulación intuitiva puede ser un escenario interesante y enriquecedor de aprendizaje, donde se puede situar a los estudiantes en un escenario realista, cargado de elementos e información común, pero que puede presentar diversos elementos de emotividad, como ocurriría en la realidad, según el punto de vista desde el cual se mire, que permita, basado en una experiencia de simulación, evaluar la comprensión de los conocimientos

teóricos del tema de "Gestión del despido" y analizar aquellos aspectos que influyen al momento de aplicarlos en una situación concreta de una relación laboral corriente.

En cuanto a la función del docente en el ejercicio, se requiere:

- Dominio del tema y manejo adecuado de los grupos.
- Preparación previa del ejercicio
- Durante las fases intuitivas del ejercicio, el docente únicamente actuará como moderador – Observador, influyendo lo menos posible en la conducta de los estudiantes; "los dejará ser".
- Al finalizar la fase intuitiva, debe orientar a los estudiantes para que se salgan del rol que han asumido en el ejercicio
- Por último, debe explorar la influencia de los aspectos emocionales o intuitivos vistos en el ejercicio, para llevarlos al marco teórico de referencia, de manera que se comprenda su aplicación y se evidencien las falencias y fortalezas en la aplicación conceptual al ejercicio; retroalimentando así el ejercicio.

Etapas de puesta en marcha de la experiencia

Preparación

La actividad se desarrolla en grupos (4 – 5) personas. El Docente prepara previamente el caso sobre gestión del despido, correspondiente a una situación disciplinaria cometida por el trabajador, que se entregará a cada grupo en dos partes: empleador y trabajador, asegurándose de que la información de base es coincidente, pero la que estará disponible para cada una de las partes será diferenciada, incluyendo elementos subjetivos propios de un escenario real.

Conformación de grupos de trabajo y explicación general de la temática (5 min)

Los estudiantes conforman grupos de trabajo, el tutor brinda información general acerca de la forma en que se desarrollará la actividad y los tiempos correspondientes. Es importante

aclarar a los grupos, se que les permite la consulta de todo tipo de material sobre el particular, no se trata de un ejercicio de memoria.

Separación del grupo y entrega de información (5 min)

Cada grupo elegirá a un voluntario, que actuará como trabajador, mientras que el resto del grupo hará las veces de empleador.

Los "trabajadores" de cada grupo saldrán del salón, allí se les entregará el enunciado del ejercicio correspondiente, explicándoles que deben asumir tal posición y sus derechos en un contexto laboral.

A los grupos dentro del aula, se les hace entrega del aparte del ejercicio correspondiente al empleador; informándoles que al final de la actividad deberán entregar el acta de descargos y la decisión que adoptarán como empleador.

Análisis Individual / Grupal (15 min)

Los "trabajadores" realizan el análisis individual del caso y preparan su defensa, mientras que los "empleadores", hacen lo propio, y planean lo que preguntarán en los descargos; el tutor aclara las dudas que se presenten.

Desarrollo de la simulación (45 min)

Los estudiantes "trabajador" ingresan al aula y se ubican con su respectivo grupo "empleador", para iniciar con la simulación, que consistirá en la realización de los descargos, y la adopción de la decisión que corresponda.

Entrega de resultados (5 min)

El tutor recoge el taller escrito de cada grupo, que debe contener, el acta de descargos y la decisión sustentada del empleador sobre el comportamiento que da lugar a la actuación disciplinaria o de despido.

Exploración de actitudes, comportamientos y sentimientos (10 min)

A continuación, el tutor indaga a los estudiantes acerca de las actitudes, comportamientos y sentimientos durante la actividad:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué fue lo más difícil del ejercicio?

¿Por qué actuaron de una u otra manera?

Retroalimentación (20 min)

El tutor, con fundamento en lo evidenciado dentro del taller, orienta lo que sería la resolución más adecuada del caso desde el punto de vista conceptual, y analiza las principales actitudes, favorables y desfavorables, evidenciadas en el ejercicio, fortalezas y debilidades en el comportamiento de los grupos, para una realización adecuada de un ejercicio semejante en un contexto real.

Resultados

Como resultado del ejercicio se puede evidenciar:

- Las dificultades que pueden presentarse al momento de aplicar las prácticas sobre gestión del despido en un contexto realista.
- Generación de conductas negativas de trabajadores y empleadores en estos escenarios.
- Dentro de las conductas propias del empleador se suelen poner en evidencia algunas como: abuso de la posición dominante, comportamientos inquisitivos frente al trabajador, confrontaciones innecesarias, vulneraciones al derecho de defensa laboral, deficiencias al encauzar las conductas que pueden dar lugar al despido o sanción disciplinaria, intimidación; entre otras.
- Dentro de las conductas propias del trabajador se ponen en evidencia algunas como: Recurrir a la mentira como forma de defensa, desvío del tema que se está tratando, referente a una conducta disciplinaria con posible implicación de despido, desahogo de problemáticas ajenas al tema o anteriores, como posibles situaciones de maltrato o

acoso laboral previo, situaciones de salud, etc; guardar silencio, exigir la presencia de testigos o abogado para la diligencia de descargos, contra-intimidación, entre otras.

- Se suele generar la duda dentro de los grupos de trabajo al momento de adoptar o sustentar la decisión disciplinaria o de despido, en aspectos puntuales como la tipificación de la misma, la exoneración de responsabilidad, el miedo a la contra intimidación expresa o tácita del trabajador, etc.

Impacto

La aplicación de esta metodología particular, además de generar un espacio de evaluación y aplicación de los conocimientos teóricos sobre el temario de Gestión del Despido, busca además, generar un espacio de reflexión acerca de la relación teoría – práctica, no solo en los escenarios planteados, sino en muchos otros a los que pueden verse enfrentados en el desarrollo profesional; tornándose incluso en un escenario de reflexión y conocimiento personal, grupal y social, donde se suelen encontrar conductas propias de nuestra cultura como colombianos, como trabajadores y empleadores, sobre las formas de trabajar en grupos, e incluso, sobre la forma de comportamiento individual que se puede adoptar en un escenario semejante.

Es común, tanto en la exploración de la emotividad, como al finalizar el ejercicio, escuchar frases en los estudiantes como:

> "Fue difícil, al principio parecía muy claro, pero al final no sabíamos si debíamos despedir al trabajador, sólo sancionarlo o premiarlo".
> "No me imaginé que el compañero XXXX fuera capaz de reaccionar así" o "de decir lo que dijo"
> "Me sentí atropellado por los empleadores, por eso contesté así"
> "Algo así ocurrió una vez en mi trabajo"
> "Tal vez si él [trabajador], reconoce su falta y dice la verdad, no lo hubiéramos despedido, se notaba que estaba diciendo mentiras"

De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad no solamente de comprender el conocimiento teórico del tema, sino de participar de un espacio de reflexión que les permite ir más allá, tanto de la memoria, como de esa mera teoría, a comprender que la aplicación de esos

conocimientos a su vida profesional y el criterio con el que lo desarrollen, serán fundamentales para su éxito profesional.

Desde el punto de vista académico, además de propiciar una mejor comprensión de los contenidos propuestos, el desarrollo del ejercicio suele ampliar el interés por el temario, ocurriendo en muchas oportunidades, que las sesiones posteriores al desarrollo del ejercicio, y aún por la plataforma, se reciban consultas y comentarios de estudiantes planteando situaciones concretas, nuevas inquietudes o reflexiones sobre el tema.

Referencias

Asociación Colombiana de Ejecutivos de Finanzas – ACEF, Seminario Taller Negociación y Comunicación Efectiva – Simulaciones, 2015. Recuperado de http://www.acef.com.co/sitio/eventos/pdf/563

Código Sustantivo de Trabajo, Ministerio de Trabajo, República de Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo.html

Rojas, L. (2014), *Negociación*, recuperado de www.puedoser.com

Aplícate con los aplicativos, el móvil como herramienta de aprendizaje

Carlos Eduardo Castañeda Jerez[27]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Ingeniería Electrónica

Curso en que se desarrolla la experiencia: Termodinámica

Resumen
El taller de la experiencia pedagógica aplícate con los aplicativos, el móvil como herramienta de aprendizaje, consiste en concientizar a los estudiantes del uso adecuado de dispositivos móviles y los computadores personales entre otras herramientas tecnológicas, como recursos de aprendizaje, y no solamente como opciones de entretenimiento. Esta experiencia tiene su origen al encontrar que la mayoría de los estudiantes teniendo acceso a estos dispositivos presentan dificultades en el aprendizaje, en este caso enfocado en dos espacios académicos de trabajo como son: termodinámica y dibujo industrial. Con estos dos recursos, el objetivo es motivar tanto el aprendizaje desde un contenido específico como desde otros espacios interdisciplinarios de tipo académico.
De esta manera, desde un ejercicio en clase de manera tradicional el cual exige la utilización de herramientas tales como el tablero y la calculadora, se explica un elemento teórico de un curso específico y posteriormente, se comprueba y valida con un aplicativo móvil, donde además del resultado, realiza otra actividad que es conversión de unidades. Por otro lado, en clase se hace uso del software que maneja la ubicación espacial y permite al estudiante aprender a visualizar un objeto en sus tres proyecciones principales.

Palabras clave: aprendizaje, innovación, TIC, acceso, creatividad, Sketchup, Mechanical Engineer, herramientas de aprendizaje.

[27] Licenciado en Electromecánica, especialista en Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y estudiante de Maestría en Prevención de Riesgos Laborales. Docente del programa de Ingeniería Industrial en Sede Principal. ccastanedaj@uniminuto.edu.co.

Introducción

La génesis de esta experiencia, parte de la discusión constante que se generaba en el aula de clase con los estudiantes debido a su falta de concentración y distracción debido al uso inadecuado de los dispositivos móviles. Es así que esta práctica inadecuada incidía directamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en las actividades y tareas realizadas en aula.



Figura 1. La profecía de Einstein. Tomada de https://www.google.com.co/search?biw=1366&bih=623&tbm=isch&sa=1&q=la+profecia+de+einstein&oq=la+profecia+de+einstein&gs_l=psy-ab.3...2627.12246.0.12611.30.25.2.0.0.0.470.3488.0j8j4j2j1.15.0....0...1.1.64.psy-ab..13.9.1839...0j0i67k1j0i13k1j0i10i24k1j0i8i13i30k1.0.7eC1WiKbKd4#imgrc=m4FJtyoiiJ5xiM:

No obstante, al inicio de la práctica y en un par de ocasiones, se dispuso desde el rol docente que los estudiantes antes de ingresar al aula hicieran entrega de los equipos móviles para depositarlos dentro de una caja, y al finalizar la clase se entregaban; en otra ocasión, se pidió apagar estos equipos buscando generar concentración dentro del aula de clase. Esta práctica en aula no resultó ser la más adecuada, ya que pedagógicamente no tuvo impacto positivo en el desarrollo de las actividades en clase y por el contrario generó resistencia.

A partir de la participación de una experiencia pedagógica realizada en UNIMINUTO Sede principal dentro de la inducción profesoral, se expusieron las ventajas de utilizar aplicativos para la enseñanza de la estadística como parte del proceso de aprendizaje. De esta manera se exploraron diversos recursos informáticos relacionados con aplicaciones para dispositivos móviles, hallando en Google una aplicación llamada sketchup de fácil manejo, la cual permite al estudiante, ingresar al programa y ubicándolo en tercera dimensión. También permite que cuando

se trabaje el programa AutoCAD, el estudiante podrá estar familiarizado con herramientas básicas para elaborar planos en dos y tres dimensiones.

Para el espacio académico de termodinámica, se descubrió una aplicación (Mechanical Engineer) que integra cursos como trigonometría (aplicativo para desarrollar teorema de Pitágoras), materiales de ingeniería (propiedades de los materiales), y un conversor de unidades. Es así, que con este aplicativo se pueden realizar actividades de clase desde comparaciones y verificaciones con el software, adicionalmente se han utilizado en los parciales siendo soporte adicional a las tablas y libros que se trabajan habitualmente en el aula virtual como material de consulta permanente.

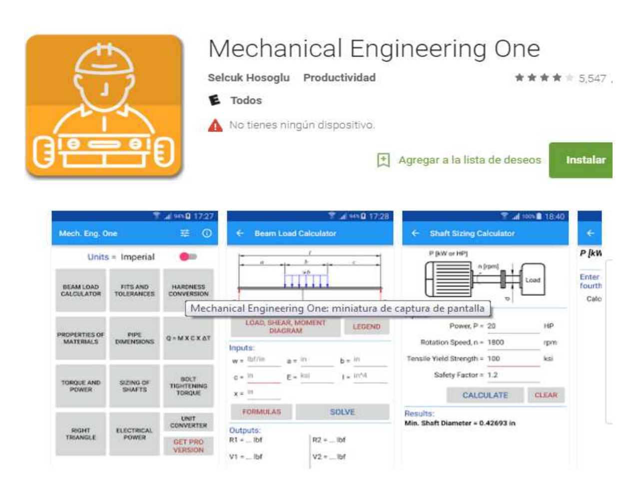


Figura 2. Aplicativo Móvil. Tomada de Fuente:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sshh.mechengtoolbox&hl=es_419

Por consiguiente, hoy en día se solicita al estudiante como parte de material para clase, tener en los dispositivos (móvil o tablet) los aplicativos mencionados, además de libro digital, tablas, etc.

Planteamiento del problema

¿Cómo contribuye el uso de aplicativos informáticos de dispositivos móviles en el desarrollo de estrategias pedagógicas para el aprendizaje?

De acuerdo con Rosario, (2006): "también podemos agregar que el uso de las TICs en la educación, se está convirtiendo en una realidad que obliga a los sistemas educativos a tomar posiciones ante la misma", por medio de los aplicativos. Entre tanto, se busca incrementar la participación activa del estudiante, tanto en el aula de clase como en el aprendizaje autónomo, por medio de una herramienta, que usa de manera frecuente (móviles, etc).

Es así como añadiendo que a partir de esta experiencia pedagógica se propone la utilización de dos aplicativos: el primero, por medio de una ayuda sencilla de software (Sketchup de Google) aprenda a ubicarse espacialmente en sus tres dimensiones, y sea capaz de realizar el objeto en el software, con la ayuda de herramientas básicas de dibujo (líneas, polígonos, agregar y quitar). El segundo, por medio de una aplicación (Mechanical Engineer) de fácil manejo y gratuita, con una comprobación sencilla con respecto al tema de cantidad de calor, del segundo capítulo de "Física, conceptos y aplicaciones" (Tippens, 2011).

Varias investigaciones apoyan y dan cuenta sobre el uso de las TIC en el campo universitario, en donde se resalta que estamos en una etapa de transformación tecnológica y para entender estos procesos de cambio y lo que conlleva, como posibilidades para los sistemas de enseñanza y aprendizaje, conviene situarse en el marco de los procesos de innovación (Salinas, 2004). Por otro lado el uso de las TICS como parte de la enseñanza permite guiar al estudiante en el proceso de aprender (Rosario, 2006).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Fase del ver.

Por una parte, se observó que el estudiante, si no se ocupa, se distrae; más aún cuando en la actualidad existentes diversos dispositivos y aplicativos que motivan el manejo de muchas tecnologías en los universitarios. De otro lado, los estudiantes que vienen de una educación tradicional en la secundaria, cuentan con pocas bases de conocimiento sobre ubicación espacial y procesos matemáticos, ya que son bases requeridas para los cursos de dibujo industrial y termodinámica, pues resultan ser una dificultad al inicio del curso.

Antes de aplicar las herramientas informáticas en mención, el contenido programático de los cursos en muchos casos no se llevaba a cabalidad al 100%, ya que se convertía en horas de

trabajo personalizado, lo cual generaba agotamiento físico. Después de la práctica e incluso durante ella, se ha podido comprobar que los estudiantes han mejorado académicamente, y los contenidos se cumplen en su totalidad durante el semestre. Así mismo, se ha evidenciado que los estudiantes al finalizar su semestre académico, comentan acerca de la relevancia e incidencia de las ayudas tecnológicas en clase, que facilitan su trabajo en aula y fuera de ella.

Fase del juzgar.

Al hombre actual, lo han impregnado de manera exponencial los avances tecnológicos, desplazando su relación con el otro, lo que genera de forma negativa la insuficiencia de interacción, de socialización, y de aprendizaje colectivo. Las tecnologías en su buen uso permiten no solo el entretenimiento, sino que son una fuente valiosa de aprendizaje, si se les usa adecuadamente.

La práctica actual permite que el estudiante se distraiga (uso del equipo móvil) y no ejecute actividades en los tiempos solicitados y no porque el estudiante no comprenda. Al usar este tipo de tecnología no solo como entretenimiento sino también como una herramienta de clase para el aprendizaje, se incrementará la participación activa frente al aula, permitiendo que el aprendizaje sea óptimo, de calidad y agradable tanto para el docente como para el estudiante.

Fase del actuar.

A partir de un vídeo de sensibilización con el cual se busca que el estudiante analice y sea consciente en diferentes situaciones que el uso indebido del celular puede ocasionar un incidente o un accidente. La primera parte consiste en dar a conocer un aplicativo denominado Mechanical Engineer, y posterior a ello se realiza un ejercicio de la manera tradicional y con la ayuda del aplicativo, se compara y se analiza el resultado. Se procede a ejecutar una serie de ejercicios donde el estudiante realice la actividad de las dos formas.

Luego, se enfrentará a su entorno para explicar cómo observa un elemento que se trabaja en el aula (un sólido metálico), y a partir del trabajo colaborativo se realiza la forma correcta en que debe ser visualizado el elemento. Una vez desarrollado el paso anterior, se construye en el software (Sketchup), analizando las posibles maneras de ejecución frente a un tema determinado.

Después se realizarán ejercicios aplicando los conocimientos adquiridos y compartiendo con en colectivo, la forma como cada uno elabora sus propios ejercicios.

Fase de la devolución creativa.

El buen uso de las tecnologías, permite mejorar el aprendizaje sobre un concepto o contenido específico, facilitando en los estudiantes la conceptualización de un proceso, a través de varias formas de llegar a un mismo fin. El trabajo colaborativo es importante, porque cada estudiante forma su propio modelo espacial, metodológico y al compartirlo con otros, no solo expresa su saber, sino también genera espacio de interacción con sus compañeros para reflexionar sobre su propia práctica, darse cuenta de errores y tiempos de ejecución de una tarea.

Esta actividad ha permitido que el estudiante esté dispuesto a lograr un nuevo aprendizaje, que mejore su atención, igualmente, que el tiempo de trabajo se reduzca y así poder cumplir con el contenido programático de los cursos en el tiempo establecido.

Resultados de la experiencia

De esta experiencia se obtuvo el reconocimiento del buen uso de las nuevas tecnologías y sus aplicativos, convirtiendo al estudiante en cibernautas digitales de aprendizaje. Por consiguiente, el estudiante responderá al nivel de exigencia solicitado por parte del profesor; puesto que anteriormente existía este tipo de recursos análogos como libros ó las tablas impresas. Hoy en día, el estudiante puede ser más recursivo en la utilización de herramientas, teniendo en cuenta que los diferentes dispositivos móviles cuentan con ayudas propias tales como: generación de imágenes, archivos, tablas, entre otras, sin la exigencia de estar online las 24 horas del día.

Esta experiencia pedagógica promueve e incentiva el trabajo colaborativo, desde la comparación de resultados, socialización de procedimientos a seguir y comparaciones, así como el hábito de tener sus materiales a la mano. El debate dado tiene que ver con la manera como cada persona crea sus modelos, genera dudas, intereses, rehace su propia concepción de lo que hizo, y analiza sus decisiones desde las debilidades y fortalezas de las mismas.

La experiencia permitió la transformación en la manera de ver las cosas, del uso responsable de las TIC, la relación con otros, la forma de exponer sus ideas y en este caso la metodología. Finalmente, para esta actividad se requiere tener más computadores, una sala que

cuente con un televisor para poder proyectar la información y, conexión a internet para poder descargar los aplicativos a los teléfonos móviles.

Impacto de la experiencia

Un primer impacto generado con ésta experiencia es que el estudiante ya no usa su móvil como herramienta de comunicación y entretenimiento, sino que descubre que en él puede tener una herramienta de aprendizaje y que le ayude a desarrollar de una mejor manera una actividad de conocimiento.

En segundo lugar, descubre con otras aplicaciones que puede mejorar la conceptualización de un proceso ya que muchas actividades llevan una secuencia lógica para desarrollar un ejercicio ó una tarea.

Como tercer impacto se incrementa la participación activa en el aula, ya que se descubren en el desarrollo de una actividad que pueden darse no solo una, sino dos ó tres opciones diferentes de llegar a un mismo resultado.

Como cuarto y último impacto que se genera, es que el estudiante se puede relacionar con otras exponiendo sus conocimientos y pautas para lograr una meta, y se genera en ellos en cierta medida el uso responsable de las TICS.

Referencias

Rosario, J. (31 de Agosto de Marzo de 2006). TIC : su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/DIM/issue/view/6189/showToc

Salinas, J. (Septiembre-Noviembre de 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1- 16.

Tippens, P. (2011). *Física, Conceptos y Aplicaciones*. México: Mc Graw Hill.

Luces, cámara, comunicacción: prácticas comunicativas como potenciadores de la ciudadanía crítica

Paola Andrea Rodríguez Vargas[28] *y Norma Patricia Moreno González*[29]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Componente Minuto de Dios

Curso en el que se desarrolla la experiencia: Práctica en Responsabilidad Social

Resumen
La Práctica en Responsabilidad Social desde el Proyecto Audiovisuales para la Formación Ciudadana, se realiza a partir del acercamiento reflexivo a los sucesos que determinan la vida social, económica y política de Latinoamérica, de Colombia y por ende afectan las dinámicas de ciudad, barrio y comunidad. Dicha revisión de contexto se realiza a partir del reconocimiento de la información producida por los medios masivos de comunicación, y se contrasta con la lectura realizada a través de medios alternativos y sus productos audiovisuales (video, fotografía, prensa, textos académicos), que nacen como una propuesta contra hegemónica a los contenidos planteados desde lo masivo, y que en nuestros tiempos determina la agenda y establece los focos de interés noticioso.
Este proyecto comprende la comunicación como proceso desde dos dimensiones: la sociabilidad que se expresa en la interacción con las y los otros y la organización social como movilización. Estas dimensiones se materializan a través de producciones audiovisuales. Con ello se busca que los participantes logren un acercamiento a temáticas, problemáticas o fenómenos de su contexto cercano (escolar, barrial y local) y reflexionen en perspectiva crítica sobre cómo les afectan en su cotidianidad. Por otra parte, buscan fortalecer habilidades individuales (expresión escrita, creatividad) y colectivas (trabajo en equipo).

Palabras clave: educomunicación para el cambio social; prácticas comunicativas; interaprendizajes, ciudadanía crítica.

[28] Comunicadora Social, Magíster en Comunicación. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo CED, Sede Principal. paola.rodriguezv@uniminuto.edu.
[29] Comunicóloga, con especialización en Comunicación Educativa. Coordinadora Académica y docente del Centro de Educación para el Desarrollo CED, Sede Principal. nmoreno@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

Desarrollar un proceso de indagación, a partir del cual, los estudiantes de UNIMINUTO se acerquen a diversas problemáticas sociales vivenciadas por personas o comunidades del contexto local, y a partir de esta experiencia, desarrollen narrativas, en la que plasmen reflexiones críticas sobre las dinámicas de exclusión, pobreza y desigualdad que se viven en la ciudad.

Fundamentación teórica

Breve antecedente.

La Práctica en Responsabilidad Social-PRS, asignatura transversal que deben cursar todos los estudiantes de UNIMINUTO, comprende dos escenarios de aprendizaje: aula y campo (organizaciones sociales, colegios, Bibliotecas, entre otros). En ambos espacios, la observación y acción del estudiante se analiza desde los marcos teóricos y conceptuales propuestos por cada uno de los 12 proyectos del Centro de Centro de Educación para el Desarrollo-CED de la Sede Principal.

El proyecto fue propuesto como parte de una alianza con la Facultad de Ciencias de la Comunicación con el objetivo de promover acciones comunicativas entre estudiantes que no hacían parte de dicha facultad. También surgió para dar respuesta a las dificultades horarias de los y las estudiantes de todos los programas académicos, que por motivos laborales no contaban con el tiempo para participar de los escenarios comunitarios diseñados para la asignatura transversal de la PRS. Con el paso del tiempo esta modalidad de trabajo en el marco del proyecto fue denominada Piezas Audiovisuales, la cual se presenta como propuesta de innovación pedagógica.

Audiovisuales para la formación ciudadana: piezas.

El proyecto se ubica epistemológicamente desde la perspectiva de la EpDL, que busca situarse contextualmente desde una perspectiva de respeto a la diversidad, armonía con el medio ambiente y la naturaleza; que integre al conocimiento las relaciones; dentro de la interculturalidad crítica, los feminismos y la Noviolencia.

Este tipo de análisis guían de manera permanente el proceso de la Práctica en Responsabilidad Social, en el que, a partir de la experiencia vivida de cada uno de los participantes, encuentren puntos de identificación *común* con diversas problemáticas sociales para ubicar el aprendizaje desde el que ellos analizan sus contextos, y comenzar a cuestionar los criterios de *sentido común*, que muchas veces impiden desentrañar los elementos estructurales que subyacen a la legitimación de esas problemáticas analizadas. Dicho análisis se contrasta con diversas propuestas teóricas de las ciencias sociales y humanas (corriente crítica) que cuestionan el sistema hegemónico, causante de procesos de desigualdad, empobrecimiento, exclusión y del menosprecio por los derechos humanos.

Cabe anotar que toda la dinámica descrita se inscribe en el marco de la praxeología: ver, juzgar, actuar, devolución creativa, con su permanente revisión y evaluación, y de la educomunicación, como una estrategia pedagógica para la ciudadanía crítica en la que se entiende a las prácticas comunicativas desde dos dimensiones: la sociabilidad que se expresa en la interacción con las y los otros , la movilización como parte de la organización social y finalmente, la producción de prácticas comunicativas, representadas a través de medios populares y alternativos expresados en video, fotografía, prensa y textos .

En la praxeología y la educomunicación como perspectivas teóricas, metodológicas y de sentido, complementarias, subyace la perspectiva del interaprendizaje, que, de acuerdo con Prieto (2005), exige el reconocimiento de un otro con el que aprendo, cuyo saber y experiencia alimentan o cuestionan mis propias certezas, en las que basó el análisis primario del contexto y los sujetos que lo componen. "Nos volvemos seres humanos a través de otros seres humanos" (p. 24). Este proceso de dignificación, es el que abre la posibilidad de reconocimiento de la diferencia como constitutiva de nuevos saberes, que se construye en procesos de comunicación, es decir, en el intercambio de saberes para construir común-unidad: comunicar para aprender.

El primer desafío que se enfrenta en el desarrollo de este proyecto se ubica en lograr reflexiones sobre la ciudadanía crítica y el ejercicio de la misma, en contextos de globalización económica neoliberal que promueve un modelo de formación para el trabajo. Como lo describen López y Orrego (2013):

> El desinterés por la educación, como lugar de develamiento de las causas de opresión y de desigualdad y como posible espacio de reflexión y acción sobre la realidad para

> transformarla, se cruza con condiciones de vida para las que el ascenso social y la titularidad de derechos y obligaciones con base en el estatus social adquirido, es más celebrada que la de sujetos políticos con conciencia del modo en que sus trayectorias vitales y colectivos se interceptan con los sistemas de clase, etnia, género, edad, nacionalidad y condiciones psicofísicas, produciendo formas particulares de sujeción y explotación. (p. 182).

Es así que entre el interés del estudiante por aprobar una materia más de su pensum y el objetivo de aprendizaje de este curso, transitamos en proponer un horizonte de formación que promueve la ciudadanía como un ejercicio de conciencia sobre lo político, que se hace real desde el encuentro con el otro: "reconociendo que ese otro no es él, pero que lo complementa, permitiéndole saber que él es el otro de otro, pero que en su complemento forman el nosotros" (Díaz, 2003, p. 50).

El segundo desafío se plantea en la distancia disciplinar de los estudiantes vinculados al proyecto y su aparente diferencia con las ciencias sociales y, para el caso concreto, con los procesos de comunicación. Para ambos desafíos, los postulados de la Educomunicación definen el horizonte de sentido del proceso, desde el cual todo receptor puede ser transmisor, y viceversa.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Esta experiencia pedagógica contempla tres elementos que interactúan permanentemente:

a) Motivar el análisis complejo y crítico de los contextos sociales locales y globales: los estudiantes de diversos y disímiles programas académicos, se acercan a la construcción de un pensamiento crítico frente al contexto global, nacional y local. Este proceso se realiza desde el acercamiento reflexivo a los sucesos que determinan la vida social, económica y política de Latinoamérica, de Colombia y por ende afectan las dinámicas de ciudad, barrio y comunidad. La revisión de contexto se realiza a partir del reconocimiento de la información producida por los medios masivos de comunicación, y se contrasta con la lectura realizada a través de medios alternativos y sus productos audiovisuales (video, fotografía, prensa, textos académicos), que nacen como una propuesta contra hegemónica a los contenidos planteados desde lo masivo, que en nuestros tiempos determina la agenda y establece los focos de interés noticioso. Surtido este

proceso los estudiantes desarrollan una indagación o acercamiento contextual a una problemática social que seleccionan previamente y a partir de la cual plantean una pregunta problema desde la cual se aproximan y efectúan un ejercicio de contraste entre teoría- conceptos y realidad.

b) Desarrollar una disposición constante de reflexión sobre sí mismo y su entorno, desde el encuentro con otras subjetividades y formas de vida: con este elemento se busca armonizar los intereses individuales con los colectivos, modificando la correlación entre necesidades y deseos, donde se parte de la comprensión de que el desarrollo debe tomar en cuenta la incidencia sobre otros. Este trabajo se desarrolla desde el acercamiento por equipos, a comunidades y colectivos que representan las problemáticas y fenómenos abordados en el aula. Para el presente año se han trabajado los conceptos de: pobreza, desigualdad y exclusión. Así, los proyectos de los estudiantes con su proceso de indagación y creación de productos audiovisuales, dan cuenta de dichos conceptos.

c) Construir propuestas de comunicación, desde el criterio pedagógico de la Noviolencia: los equipos de trabajo desarrollan, con el acompañamiento de las docentes líderes del proyecto una propuesta audiovisual en la que se plasman los resultados de la indagación, y construyen narrativas estéticas que dan cuenta de la reflexión política desarrollada a lo largo del curso, y que se inscriben en la filosofía y pedagogía de la Noviolencia: respeto y reconocimiento por la diferencia, discursos no discriminatorios y evidencia de un aprendizaje cualitativo que evidencie rigor y profundidad frente al planteamiento inicial del proyecto.

En cuanto a la producción técnica de las piezas audiovisuales se cuenta con tres opciones para los estudiantes: acompañamiento técnico con docentes y estudiantes del Programa de Tecnología en Realización Audiovisual TRAU de la FCC; asesorías con fundaciones dedicadas a la producción de medios comunitarios y alternativos; y ayudas externas gestionadas por los propios estudiantes.

Resultados

Como resultado de esta experiencia se ha identificado que el proceso de construcción de pensamiento crítico genera resistencia, pues se cuestionan las certezas que a nivel cultural constituyen la subjetividad política de los y las estudiantes: "… ser mucho más consciente de la realidad de mi entorno y eso genera que uno se apropie de su ciudad, de su país por así decirlo

para ayudar a generar un cambio así sea poniendo un granito de arena". *Estudiante de Lic. en Educación Artística.*

La selección de las problemáticas que los estudiantes deciden indagar, están mediadas por el prejuicio construido a partir del miedo, el rechazo y los constructos morales y éticos difundidos a través de los medios masivos de información: "Cuando tenemos que buscar problemáticas de nuestro entorno y documentarlas nos damos cuenta que estas nos afectan a todos sin importar lo que hagamos, este nos conecta más con nuestro papel de ciudadanos". *Estudiante de Ingeniería Industrial.*

A través de la pregunta constante sobre las motivaciones de los estudiantes por su tema y la permanente interpelación con la realidad reflejada en las comunidades y colectivos abordados en el proceso, los equipos de estudiantes logran acercarse a análisis complejos desde los conceptos propuestos para la clase: "más que mostrar una problemática es enfrentarla, es involucrarse y generar propuestas que contribuyan al buen desarrollo de una sociedad". *Estudiante de Administración de Empresas.*

En consecuencia, se han construido narrativas que reflejan los logros mencionados anteriormente y que además posibilitan diálogos teórica y éticamente más argumentados entre los estudiantes y que evidencian un tránsito político en sus opiniones.

Se destacan en el último semestre tres proyectos que significaron el acercamiento a realidades de un marcado rechazo social: la exclusión como política en el diseño del transporte público en Bogotá; la prostitución desde la mirada de los consumidores; y la lucha por los derechos civiles de la comunidad transmasculina.

Impacto

Durante el primer semestre de 2017, el proyecto trabajó con 95 estudiantes de todas las Facultades de UNIMINUTO Sede Principal. Las temáticas seleccionadas por los y las estudiantes para sus proyectos fueron:

a) ventas ambulantes en el barrio Minuto de Dios, para reflejar las condiciones socioeconómicas de los vendedores de la zona aledaña a la institución

b) ventas ambulantes en los alrededores del Portal de la 170, cuya reflexión se centró en las dificultades que deben enfrentar en el cotidiano los vendedores informales debido a su modo de trabajo

c) imaginarios alrededor de los habitantes de calle, bajo el nombre "Ellos también sueñan" para hacer visible los sueños, anhelos e historias de los habitantes de la calle y los imaginarios y prejuicios desde los cuales son juzgados y excluidos

d) condiciones de vida de los habitantes de la zona aledaña al botadero de doña Juana

e) falta de conciencia ambiental: la importancia de reciclar

f) las dificultades de acceso al transporte público para las personas en situación de discapacidad

g) la exclusión de las trabajadoras sexuales

h) la convivencia entre peatones y bici usuarios

i) la inclusión laboral de las personas con discapacidad cognitiva

j) el problema de la movilidad en Soacha

k) exclusión y abandono de los abuelos

l) dificultades y oportunidades en el acceso a la educación: estudiante de colegio público vs estudiante de colegio privado

m) exclusión laboral de los egresados de UNIMINUTO

n) bajos salarios de las pedagogas infantiles de UNIMINUTO como un reflejo de la desigualdad

0) el deporte como desestimulante de la drogadicción

p) transmasculinidades

q) prostitución desde la mirada del consumidor

r) la exclusión en las barras bravas; entre otras temáticas.

Como impacto externo a Uniminuto, se destaca que dada la calidad del proyecto final sobre la lucha por los derechos civiles de la comunidad transmasculina, dicho material fue seleccionado como herramienta pedagógica de la Red Distrital de Hombres Trans del Distrito.

Como meta de impacto institucional, se espera en un futuro cercano, gestionar la difusión de los mejores trabajos a través de diversos canales de comunicación de UNIMINUTO.

Referencias

Díaz, A. (junio de 2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política, *Reflexión Política*, 5 (9), 49- 59.

López, L.M. y Orrego, A. (2012). *Deconstruyendo la Educación Para el Desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

López, L.M. y Orrego, A. (2013). *Discursos, Subjetividades y Agencias en la Universidad. Experiencias del CED-UNIMINUTO.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Prieto, D. (2005). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. *Encuentro internacional ondas y antenas participativas*. Bogotá.

Comunidad de aprendizaje para activar motivación académica

Marisol Ortiz Andrade[30]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Especialización en Gerencia de Riesgos y Gerencia de Proyectos UVD.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Competencias gerenciales básicas

Resumen
El documento presenta los resultados de una investigación educativa realizada entre enero de 2017 y agosto de 2017 en Bogotá, Colombia. Participaron 90 Estudiantes de gerencia de proyectos y gerencia de riesgos laborales de Uniminuto Virtual Distancia. Se observó baja motivación académica en los estudiantes, para solucionarlo se propone una estrategia didáctica fundamentada en comunidad virtual de aprendizaje CVA. Se utilizó un enfoque de investigación mixto y alcance descriptivo. La recolección de datos para el componente cuantitativo, se realizó a través de una escala likert de estrategias motivacionales. Para el componente cualitativo, se utilizó el diario de campo para sistematizar los hallazgos observados en los entregables de actividades académicas de los Estudiantes. Se inició con un diagnóstico para identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo, que aplican los Estudiantes de Posgrados en su proceso de aprendizaje. Posteriormente se diseñó la CVA para activar la motivación académica en los Estudiantes. Por último se examinó el efecto de la CVA sobre la motivación académica, en los Estudiantes expuestos a la CVA. Los resultados obtenidos permiten concluir que: 1) El autorrefuerzo es la estrategia motivacional afectiva más frecuente entre los Estudiantes de Posgrados. El engaño, la valoración social y la comparación son las estrategias menos frecuentes. El control de ansiedad se ubica en un punto medio. 2) Las CVA tienen efectos positivos sobre la motivación académica de los Estudiantes de Posgrados, en términos de utilidad, compromiso y gusto; variables asociadas al componente de valor, expectativa y afecto, respectivamente.

Palabras clave: comunidad virtual de aprendizaje CVA, motivación académica, posgrados, virtual distancia.

30 Licenciada en Informática e Ingeniera de Sistemas, especialista en Gestión de Productividad y Calidad, Magíster en Didáctica de las Ciencias y actualmente cursa Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente en la Especialización en Gerencia de Proyectos de la Sede UVD. mortizan@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

Validar la efectividad de la estrategia didáctica fundamentada en CVA, que busca mejorar motivación académica en estudiantes de especializaciones virtual distancia, mediante estadística descriptiva y etnografía virtual, para aportar nuevas estrategias a la educación superior virtual.

Fundamentación teórica

El marco conceptual de esta investigación integra tres componentes: A) Pedagogía y didáctica, B) Motivación académica y C) Tecnologías de información y comunicación TIC aplicadas a educación.

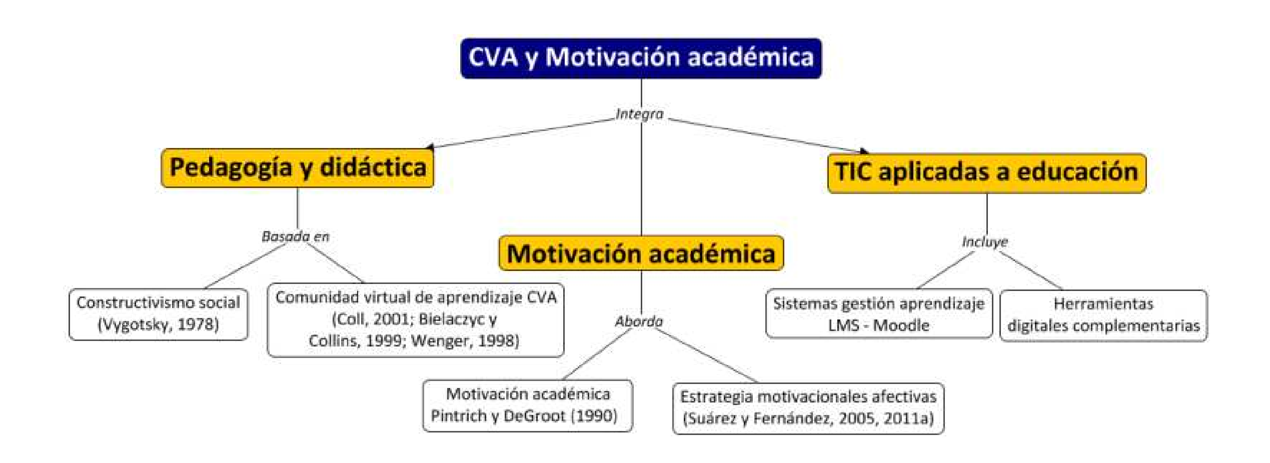


Figura 1. Componentes teóricos

Pedagogía y didáctica

La estrategia didáctica que se plantea es de enfoque constructivista e integra CVA y motivación académica, al nivel de posgrados modalidad virtual distancia. El constructivismo surge en la década de los 80, con una visión social acerca de la construcción del conocimiento, como una alternativa a la necesidad de conocer y dar sentido al mundo natural desde lo social. Se caracteriza por hacer énfasis en el aprendizaje significativo, negociación de significados y zonas de desarrollo próximo. Vigotsky (1978) es considerado el autor del constructivismo social. A partir de sus teorías, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social

permanece. El aspecto más relevante de esta corriente pedagógica es, considerar al aprendiz como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para el constructivismo social, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. Entendiendo el medio como el entorno social y cultural y no sólo como un espacio físico.

Como estrategia didáctica para activar motivación académica se propone la CVA con enfoque de aula (Coll, 2001; Bielaczyc y Collins, 1999; Wenger, 1998), cuyo origen está en las comunidades de aprendizaje CA. Las características más relevantes de las CA son:

- Visión compartida, los miembros persiguen un objetivo común y comparten recursos e información.
- Ayuda mutua, responsabilidad colectiva generada por la interacción colaborativa entre los miembros. Colaboran entre ellos para lograr objetivos de forma eficiente.
- Responsabilidad individual, derecho a pertenecer a la comunidad. Cada miembro tiene un rol y responsabilidades con la comunidad.
- Interacción activa y positiva, cada miembro mantiene una relación colaborativa con los demás participantes. Tiene disposición para escuchar recomendaciones y aportes y está en capacidad de ayudar a otros.
- Dominio, las comunidades surgen por la relación de intereses entre los participantes.
- Habilidades complementarias: Comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, argumentación, habilidades en TIC, actitud positiva, adaptación al cambio, habilidad de negociación y toma de decisión.

Motivación académica

En el estudio de la motivación se han marcado dos fases, la primera comprendida entre 1920 y 1960, donde se observan dos corrientes, el psicoanálisis y el conductismo. El psicoanálisis de origen Europeo y liderado por Freud, define motivación como energía psíquica, como la fuerza interna (intrínseca), que cada persona genera desde sus expectativas y preferencias. El conductismo liderado por Norteamericanos (Thorndike, Pavlov, Skinner), afirma que la

motivación es un conjunto de cambios en la conducta humana, que ocurren como respuesta a impulsos y condiciones del medio (extrínseca). Tanto el psicoanálisis como el conductismo, tienen limitaciones a la hora de estudiar motivación académica, dado que no permiten diferenciar motivación de aprendizaje. Al estar integrada la motivación al aprendizaje, no es posible identificar las razones o causas que generan dicha motivación (Rodríguez, 2009).

Durante la segunda fase desde 1970 hasta nuestros días, aparecen constructos cognitivos que integran variables como: Atribuciones causales, percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamiento vinculados a metas, afecto, valores, comportamientos sociales y autoconcepto. Se distingue el componente cognitivo del motivacional. A nivel cognitivo, se resalta la importancia de estructuras mentales creencias y procesamiento de la información. A nivel motivacional, se concibe la motivación como una fuerza interna (intrínseca), observable a través del comportamiento de la persona, que también puede ser afectada por agentes externos (extrínseca) o condiciones del medio. Aparecen estudios de enfoque mixto, en tanto que observan las variables cognitivas desde lo cuantitativo y las variables motivacionales desde lo cualitativo. El aporte más relevante de esta fase es, aceptar que las motivaciones académicas son propositivas e intencionales, y que están guiada por las expectativas, creencias y preferencias de las personas.

Durante décadas se ha argumentado que rendimiento académico deficiente, se debe a la baja motivación de los Estudiantes. Sin embargo, no era posible identificar las causas, los procesos y el nivel comprometido de activación, dirección y persistencia. En este punto el constructo de aprendizaje motivado de Pintrich y DeGroot (1990), toma un valor importante. Para estos autores el aprendizaje motivado tiene tres componentes:

- Valor: Responde a la pregunta ¿por qué razón hago esta tarea?, se relaciona con la utilidad que otorga el Estudiante a la tarea y las metas de logro que define.
- Expectativa: Responde a la pregunta ¿estoy en capacidad de realizar esta tarea?, integra autopercepción, percepción de competencia y percepción de compromiso.
- Afectivo: Responde a la pregunta ¿cómo me siento al realizar esta tarea, corresponde a los sentimientos y emociones afectivas, percepción de gusto y valoración.

Las estrategias motivacionales según Suárez y Fernández (2005) son, acciones o procedimientos que aplican los Estudiantes en su proceso de aprendizaje para gestionar su motivación académica. Esta investigación toma en cuenta el aporte de estos autores y su escala de estrategias motivacionales afectivas. Instrumento desarrollado sobre el constructo de motivación académica aportado por Pintrich y De Groot (1990). La escala incluye estrategias de autorrefuerzo, valoración social, engaño, comparación y control de la ansiedad. En la sección de metodología se describe cada tipo de estrategia.

En motivación académica en educación superior, se ha investigado acerca de los niveles motivacionales y estrategias motivacionales (Suárez, Fernández y Anaya, 2014); se han desarrollado modelos para explicar la incidencia de las estrategias motivacionales afectivas sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas (Suárez y Fernández, 2013); se ha analizado la interacción entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje, para hacer predicciones sobre el rendimiento académico (Barca et al, 2012); se han analizado los factores asociados al aprendizaje motivado (Boza y Toscano, 2012) y factores que inciden en la motivación del estudiante desde la teoría de Maslow (Anaya y Anaya, 2010).

TIC aplicadas a educación.

El uso de tecnología con fines educativos se puede dar de dos formas, como canal de comunicación para apoyar transmisión de información y procesos de comunicación; o como medio didáctico, que permite la construcción de recursos educativos, para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje. (Coll, 2001). En esta investigación las TIC se usan como canal de comunicación o medio educativo. La tecnología seleccionada para configurar la CVA es Moodle. Adicionalmente se integran *YouTube, Hangout, Drive, Canva, PiktoChart, Xmind, Knovio, CamStudio y Movenote.*

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

El estudio es de enfoque mixto y alcance descriptivo. El proceso inició con un diagnóstico para identificar las estrategias motivacionales afectivas, que aplican los Estudiantes de Posgrados en su proceso de aprendizaje. Posteriormente se diseñó la CVA para activar la motivación

académica en los Estudiantes. Por último, se examinó el efecto de la CVA sobre la motivación académica de los Estudiantes expuestos a la CVA.

Se seleccionó una muestra no probabilística de 90 Estudiantes, distribuidos en 6 grupos de 15 participantes cada uno. Pertenecen a las especializaciones en gerencia de proyectos y gerencia de riesgos laborales de UNIMINUTO virtual distancia. Grupos conformados por hombres y mujeres, de estrato social medio, con edades entre 28 y 56 años. La participación según género fue de 69% mujeres y 31% hombres. La investigación se realizó entre enero de 2017 y agosto de 2017.

Para el diseño de la CVA se tomó el modelo de mejora continua, difundido por Edwards Deming, conocido como PHVA Planear-Hacer-Verificar-Actuar. Se definió un ciclo de 8 semanas, duración de cursos de Posgrados. La estructura de cada actividad, está definida por el andamiaje de pedagogía praxeológica (ver, juzgar, actuar y devolución creativa). El dominio de la CVA son las competencias gerenciales, definidas en la guía del curso: Inteligencia emocional, comunicación, liderazgo, talento humano, coaching y resolución de problemas.

Fase de exploración: Se ejecutó durante la semana 1. Incluye: Presentación de participantes, reconocimiento del entorno, confirmación del dominio, negociación de metas, asignación de roles y responsabilidades y definición de acuerdos. Se aplicó la escala likert para identificar las estrategias motivacionales que aplican los Estudiantes.

Fase de apropiación: Se ejecutó durante la semana 2. El objetivo es que los miembros se sientan parte de la CVA. Incluye conformación de grupos, iniciación de interacciones, eliminación de barreras de comunicación y fortalecimiento de lazos sociales. Se inició la intervención pedagógica para activar las estrategias motivacionales en el Estudiante.

Fase de construcción: Se ejecutó entre la semana 3 y 7. El objetivo es que las contribuciones mejoren en calidad, que aumenten las interacciones, que entre los participantes se generen diálogos constructivos, que se realimenten entre iguales, que estén más empoderados de su proceso de aprendizaje y activen sus estrategias motivacionales. Se implementaron estrategias para fortalecer las estrategias motivacionales del Estudiante.

Fase de mejora continua: Se ejecutó al final de cada semana y al final de curso. Incluye: Devolución creativa de actividades, evaluación de tareas académicas individuales y colectivas, análisis de interacciones en CVA, actualización de calificaciones y realimentación personalizada, se identifican oportunidades de mejora y se toman las acciones para evitar futuros desaciertos y replicar resultados favorables. En la semana 8 se realizó la autoevaluación y se documentaron las lecciones aprendidas de todo el curso.

Ver como anexo 1, la descripción de la estrategia didáctica con fases de la CVA, unidades de aprendizaje, semana, nombre de actividad y descripción de actividad. Lo anterior permitirá identificar fortalezas para extender la práctica pedagógica a otros escenarios.

Resultados

Objetivo específico 1. Identificar las estrategias motivacionales de tipo afectivo, que aplican los Estudiantes de Posgrados en su proceso de aprendizaje a través de una escala likert.

El autorrefuerzo es la estrategia motivacional afectiva más frecuente entre los Estudiantes. El 67% reconoce que siempre o casi siempre, acude a los autodiálogos positivos y elogios al afrontar actividades académicas.

El engaño, la comparación y la valoración social, son las estrategias motivacionales afectivas menos frecuentes. El 92% evitan engañarse, mentir a sus compañeros, depender de valoraciones externas, depender del reconocimiento de Padres y Profesores, compararse con otros y no se afectan por los resultados de sus compañeros.

El control de ansiedad es una estrategia motivacional afectiva poco frecuente. El 67% manifiesta que casi nunca o algunas veces, ha utilizado estrategias como decirse que no es necesario preocuparse, no alterarse ante posibles errores o generar pensamientos positivos. El 33% restante, acepta que siempre o casi siempre acude a estas estrategias.

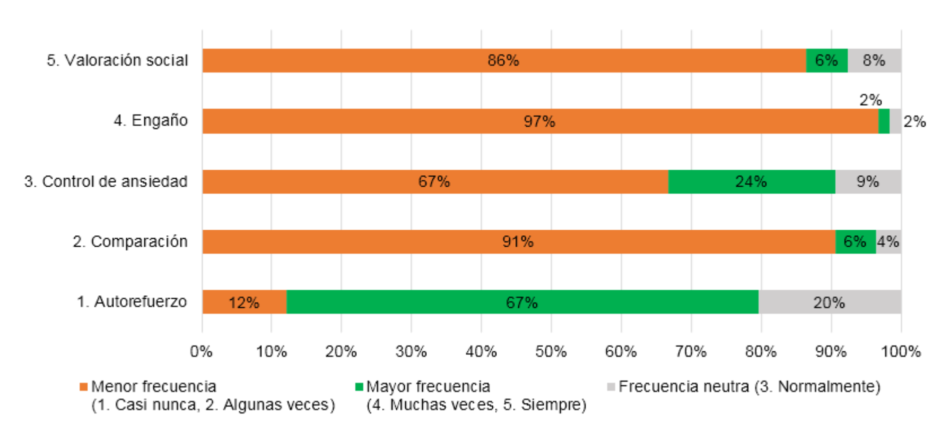


Figura 2. Resultados de estrategias motivacionales afectivas

Objetivo específico 2. Examinar el efecto de la CVA sobre la motivación académica en los Estudiantes expuestos a la CVA, mediante etnografía virtual.

Se examinó el efecto de la CVA sobre tres variables de motivación académica (utilidad, compromiso y gusto), correspondientes al componente de valor, expectativa y afecto.

En percepción de utilidad, para los Estudiantes los temas de la CVA fueron de gran utilidad. Los temas mejor valorados fueron inteligencia emocional, gestión de talento humano y liderazgo. Reconocieron la aplicación de las diferentes herramientas gerenciales, tanto en el ámbito personal como profesional.

El nivel de compromiso, se observó un nivel de compromiso alto en los Estudiantes. Durante las primeras semanas, visitaron el aula entre viernes y domingo para publicar sus entregas. A partir de la semana 3, la frecuencia de participación aumentó, más del 90% de los Estudiantes realizaron sus entregas a mediados de semana y participaron en los foros de discusión varias veces.

En percepción de gusto, los encuentros virtuales por videoconferencia fueron las actividades de mayor agrado para los Estudiantes. Hablar directamente con el Tutor y escuchar los aportes de sus compañeros, les ayudó a eliminar barreras en la comunicación. Reflejaron aceptación por las tecnologías utilizadas, pese a los retos que generó en algunos.

Impacto

Esta experiencia tiene impactos favorables para los Estudiantes, porque tienen la posibilidad de acceder a experiencias de aprendizaje innovadoras, mejoran sus estrategias de

motivación académica, estudian más motivados, aumentan su rendimiento académico, fortalecen competencias de TIC y trabajo en equipo.

Para la Profesora-investigadora porque, mejora sus habilidades de investigación, innova en sus prácticas pedagógicas, activa su motivación por la enseñanza y fortalece competencias de TIC.

Para el sistema UNIMINUTO porque este tipo de experiencias dan visibilidad trabajo realizado en aulas UNIMINUTO, aporta a la cultura de investigación, aporta a la investigación educativa, sirve de base para publicaciones, permite identificar mejores prácticas y realimentar el proceso educativo. Apoya el objetivo de la Vicerrectoría General Académica y del centro de excelencia docente, de compartir y reconocer nuestro trabajo de investigación al interior del sistema.

Para Posgrados Virtual Distancia, porque fortalece la labor investigativa de esta vicerrectoría de cara al sistema UNIMINUTO.

Para la comunidad académica en general:

- Aporta un marco conceptual de CVA con enfoque de constructivismo social.
- Propone una CVA como una estrategia didáctica, para favorecer procesos de aprendizaje en modelos de educación virtual distancia.
- Diseña una CVA para fomentar construcción de conocimiento colectivo, favorecer diálogo entre iguales, intercambiar conocimiento y experiencia.
- Da ejemplo de cómo empoderar al Estudiante de su aprendizaje.
- Aporta un diseño instruccional, diseñado sobre el andamiaje de pedagogía praxeológica que puede ser tomado como modelo otros cursos.
- Integra a la CVA estrategias motivacionales de tipo afectivo, para activar la motivación académica del Estudiante.
- Observa la motivación académica de manera integral, considerando que en el proceso de aprendizaje incide la actitud y fuerza interna del Estudiante (intrínseco), el ambiente donde sucede el aprendizaje (CVA) y la mediación pedagógica del Profesor (extrínseco).

- Analiza los datos de forma integral, encuentra explicaciones tanto en resultados académicos, como en relaciones e interacciones que se construyen en la CVA.
- Integra tecnología con intención pedagógica, para lograr experiencias de aprendizaje e interacciones en la CVA significativas, divertidas, cercanas y reales. A su vez potencia habilidades en uso de TIC en los Estudiantes.

Referencias

Anaya, D.A. y Anaya, H.C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25(1), 5- 14.

Barca, L.A., Almeida, L., Porto, R.., Peralbo, U.M. y Brenlla, B.J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3). Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101

Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory,* Vol. (II). (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Boza, C. A., Toscano, C.M. (enero- abril 2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios, *Profesorado*, 16(1), 125- 146.

Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.* Recuperado de https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

Pintrich, P.R y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Rodríguez F.G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO* (tesis doctoral). Universidad de la Coruña. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669

Suárez R, J., Fernández S. A. y Anaya N.D. (2014). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivacionales. *Revista Española de Orientación y Psicología,* 23(1). Recuperado de http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11394

Suárez R.J y Fernández S.A. (junio de 2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116- 128.

Suárez R.J. y Fernández S.A. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XX1*, 16(2). Recuperado de http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10340

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ed. Letuario.

Lecciones aprendidas: Experiencia en el Curso de Diseño de Software de los Estudiantes del programa de Ingeniería en Sistemas en UNIMINUTO

Nancy Edith Ochoa Guevara[31]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Ingeniería de sistemas

Curso(s) en que realiza la experiencia: Diseño de software

Resumen

La experiencia exitosa se desarrolló en el curso de Diseño de Software correspondiente al séptimo semestre del programa de Ingeniería de Sistemas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, jornada nocturna en la sede principal de la ciudad de Bogotá. El nombre de la experiencia fue "Aplicación de la técnica DOKEO en las habilidades y destrezas de los estudiantes en la línea de los lenguajes de programación". Siendo DOKEO, una metodología basada en inmersión dinámica que pretende seguir como modelo de aprendizaje en lenguajes de programación para ingenieros. La experiencia se realizó durante quince días en el salón de clase y en el aula virtual del curso. Haciendo uso de un enfoque investigativo cuantitativo y cualitativo llevado a un estudio cuasi experimental de dos grupos: uno de control y otro experimental, a través del planteamiento de tres problemas de situaciones reales para resolver en cualquiera de los lenguajes de programación C/C++, Java, PHP y Visual Basic, sin explicar las situaciones, ofreciendo la posibilidad de que el estudiante entienda la situación por medio de imágenes, interacción, experiencias y sobre todo por el proceso de pasada (entrada, proceso, salida) del modelo de aprendizaje virtual utilizando Dokeos. Primero se realizó el trabajo de manera individual para los dos grupos y luego se realizó en parejas con un estudiante de amplio conocimiento en uno de los lenguajes (grupo control) y otro que no tenía el dominio de ningún lenguaje. Al final los resultados mostraron un avance significativo del 68% en el desempeño del curso con los estudiantes que utilizaron la técnica en comparación con los estudiantes que no utilizaron el método. Por lo que se concluye que la inmersión dinámica puede ser aplicada en el aprendizaje de la programación del curso de Diseño de Software sin tener que utilizar un lenguaje específico de programación.

Palabras clave: estudiantes, lenguajes, programación, dokeos, inmersión dinámica.

[31] Ingeniera de Sistemas, Especialista en Soluciones Telemáticas y Especialista en Ingeniería de Software. Master en Educación Online Virtual y Doctora en Tecnología Especial. Docente del programa de Ingeniería de Sistemas en Sede Principal. nancy.ochoa@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

Evaluar el desempeño de la solución de problemas específicos a través de la programación (código) en el curso de Diseño software, sin restringirse el uso de una lenguaje de programación ya sea C/C++, Java, PHP o Visual Basic en los estudiantes de séptimo semestre del curso de Diseño de Software del programa de Ingeniería de Sistemas; para establecer una estructura de inmersión dinámica en el aprendizaje del curso sin utilizar un lenguaje de programación específico. Logrando contribuir al fortalecimiento de la línea de programación del programa de Ingeniería de sistemas en Uniminuto.

Fundamentación teórica

En las Instituciones de Educación Superior (IES) específicamente en el programa de Ingeniería de Sistemas se evidencia un alto porcentaje de repitencia de los estudiantes en los cursos de programación de software (Ochoa, 2012). Por lo cual las IES hacen un esfuerzo continuo para reducir esta problemática en algunas ocasiones por la falta de conceptos y técnicas de programación adecuadas (Ruiz, Hernández, Gutiérrez & Salinas, 2008).

En los primeros semestres del programa, muchos de los estudiantes le cogen pavor a la programación de software y se vislumbra una deserción aproximadamente del 75% por tanto se han adoptado métodos que permitan resolver un problema específico para que el estudiante se motive y su primer experiencia sea sencilla y reconfortante.

Muchos de los estudiantes logran aprobar los cursos del ciclo técnico y tecnológico correspondiente a la programación de software y esperan en su ciclo profesional de ingeniería "no volver a saber nada de la "programación (Ochoa, 2012).

Como mínimo los estudiantes antes de llegar a su nivel o ciclo profesional tienen la habilidad y destreza de manejar uno o dos lenguajes de programación más los lenguajes aprendidos extra aula que realiza en su sitio de trabajo o de manera didáctica.

Esto le permite al estudiante continuar perfeccionando su lógica y creatividad para la solución de problemas en situaciones reales. En el nivel profesional las IES le presentan al estudiante dos vertientes a través de la malla curricular del programa como es continuar con la línea de programación de software y su desarrollo como apoyo al aprendizaje en otros cursos de

la malla como Sistemas Operativos, Arquitectura de Datos, Programación Lineal entre otros. Aunque son de la misma malla están en líneas de aprendizaje diferentes (Villanueva, 211)

Métodos de aprendizaje en la programación

Algunos autores se han centrado en el proceso, y procedimiento de la programación educacional dejando a un lado el tipo de lenguaje a utilizar. Otros presentan una gama de imágenes, colores, sonidos y acciones para que los estudiantes se relajen y le pierdan el miedo (Tuttle, 2001). Mientras que algunos investigadores inician con un ambiente orientado a objetos (OOP) en entornos como Greenfoot (Blumenstein, 2002) reconociendo una estructura puntual en el Objeto con sus clases y métodos como elementos esenciales en la problemática. (García, 2009)).

Existen algunas plataformas y programas que han contribuido a fortalecer la línea de la programación de software tanto para novatos como para estudiantes experimentados tales como Universidad Carnegie Mellon. Autores: Wanda Dann y Dennis proyecto ALICE posee un entorno en 3D, en la animación, juego interactivo y videos para motivar a los interesados en la programación de software (Cosgrove & Slater, 2010). Instituto Tecnológico de Massachusetts el proyecto SCRATCH permite la programación a través de bloques gráficos, sin que presente el problema de la sintaxis de un lenguaje de programación (Vidal, Cabezas, Parra & López, 2015).

De tal forma que permite una programación más sencilla, a través del uso de las matemáticas en un ambiente de simulación; Universidad de Helsinki Jeliot (Moreno & Joy, 2007). GRAPHIC, utiliza un ambiente gráfico que actúa como sustituto de las pruebas tradiciones de escritorio (Myller, 2007).

Otros métodos pueden ser los utilizados en el E-LEARNING a través del uso de la internet a con visores que almacenan y recuperan información compartida acorde a un tema específico. El método SCREENCAST, basado en un video donde se visualiza la pantalla de un computador, y se va narrando todo lo que sucede a medida que se va desarrollando la codificación; El método CODECADEMY [16]

Manejo de pequeñas lecciones y se aprende de forma sencilla, respondiendo diferentes preguntas (Harlow & Dew, 2012). Por último, se contempla el método de Juegos, a través del

cual se cautiva la atención del estudiante, realizando pequeños trabajos y proyecto mediante casos prácticos utilizando repositorios Palazón. (2011).

Aunque los métodos anteriores han ofrecido buenos resultados, todavía se percibe bastante problemática en el desarrollo de software de los estudiantes de ingeniería de Sistemas. Es por tanto que esta experiencia exitosa propone una metodología dinámica que le permita al estudiante desarrollar programas en Pseudocódigos a la vez que vaya aprendiendo los conceptos de cuatro (4) lenguajes de programación (los más usados), mediante la técnica de inmersión dinámica, ofreciendo una correlación entre el pseudocódigo y los lenguajes de manera simultánea sin enseñar los lenguajes, buscando que el estudiante pueda captar, entender y procesar la información relevante para la solución de un problema específico.

Por tanto, el estudio se organizó de la siguiente manera perfil de los estudiantes participantes, selección del grupo control y experimental, adaptación del método Dokeos en el curso de Diseño de Software, aplicación de instrumentos de evaluación y entrevista al grupo focal de los estudiantes, triangulación de análisis de datos (cuanti/cualitativamente), resultados y conclusiones finales.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Se da inicio a la experiencia a través de la metodología de inmersión dinámica y el método ADDIE para su organización. El cual consiste en Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar, el cual permitió aplicar con éxito dicha experiencia

Fase analizar: Alistamiento con 26 estudiantes del curso de Diseño de Software de séptimo semestre del programa de ingeniería de sistemas. Organización del grupo Control con ocho (8) estudiantes que saben programas software en cualquiera de los cuatros lenguajes del estudio (C/C++, Java, PHP, Visual Basic), y el grupo y el Experimental con diez y ocho (18) que no saben programar, ni conocen la estructura de un lenguaje de programación, en algunos casos se sienten intimidados por el tema.

Fase de diseño: Preparación y fechas de programación de los tres problemas a resolver, con el tiempo y espacio para la codificación en pseudocódigo y presentar sus posibles soluciones.

Sin hablar de los lenguajes de programación. Construcción instrumentos de evaluación una encuesta pequeña y una entrevista focal a los estudiantes participantes, con el fin de conocer su percepción frente a las prácticas realizadas. Adaptación del aula virtual para el trabajo de la técnica de Dokeos y sesiones de práctica en el laboratorio de clase. Se establecieron tres momentos: M0: Donde el grupo experimental se evaluó sin ningún tipo de ayudas, ni coordinación. Tiempo 1 semana. El M1: Cuando el grupo experimental fue acompañado por el grupo control. Tiempo 1 semana, y el M2: Cuando el grupo experimental fue capacitado con la técnica de inmersión dinámica y a la vez fue monitoreado por la entrevista focal y la aplicación de la respectiva encuesta y test de aprendizaje. Tiempo 2 semanas.

Fase de desarrollo: Entrega de un cuadernillo de instrucciones con una rúbrica de evaluación a los participantes del estudio. Con el fin de afianzar el alcance, prácticas y resultados del estudio en los espacios anteriormente señalados. Allí también se estipula las fechas (días, horas) de sesiones de las prácticas tanto de manera presencial como virtual.

Fase de implementación: Los estudiantes seleccionados en los grupos de trabajo control y experimental, fueron previamente seleccionados a través de los registros de desempeño en la línea de programación y sobre un cuestionario de pre saberes que se les aplicó antes de iniciar el estudio. Se establece un diseño instruccional en el aula virtual dado por lecciones para que el estudiante logre comprender de manera amigable el desarrollo y ejecución de las situaciones planteadas para cada problema y lograr establecer las posibles soluciones en el esquema de pseudocódigo.

Fase de evaluación: En cada una se las sesiones efectuadas tanto presencial como virtual, se recogió en papel la codificación del pseudocódigo de la solución a los problemas presentados para su respectiva evaluación. Al igual que se aplicó la encuesta y entrevista de cierre final para conocer la percepción del estudio y sus lecciones aprendidas.

Resultados

En todos los momentos se aplicó un test de aprendizaje con cinco tópicos relevantes como: estructura de un algoritmo, escritura / lectura, estructura del condicional y los operadores y estructuras de control respectivo. Durante un mes se realizó el proceso cuasi experimental entre los grupos con los tres problemas situacionales anteriormente mencionada, obteniendo los siguientes resultados por momentos aplicados:

Para el M0: El 2% fue sobresaliente con notas mayores e iguales a 4.0; el 4% aprobado con notas en un intervalo entre 3.0 y 4.0; y por último el 84% fue insuficiente con notas menores a 3.0. En cuanto a los tópicos el más bajo fue la estructura de un algoritmo, seguido de la estructura de control repetitiva y la estructura del condicional, seguido de la escritura y lectura. Se observa que los resultados no fueron alentadores y reflejaron la situación en que se encuentran estos estudiantes al llegar al curso de Diseño de Software.

Para el M1: El 5% fue sobresaliente con notas mayores e iguales a 4.0; el 13% aprobado con notas en un intervalo entre 3.0 y 4.0; y por último el 82% fue insuficiente con notas menores a 3.0. En cuanto a los tópicos el más bajo fue la estructura de control repetitiva seguido de la escritura/lectura y el más sobresaliente fue la estructura de un algoritmo. En este momento los resultados fueron mucho mejor, aunque persisten en gran porcentaje la insuficiencia de los estudiantes.

Para el M2: El 15% fue sobresaliente con notas mayores e iguales a 4.0; el 9% aprobado con notas en un intervalo entre 3.0 y 4.0; y por último el 1% fue insuficiente con notas menores a 3.0. En cuanto a los tópicos el más bajo fue la estructura de control repetitiva y los más sobresalientes fue la escritura/lectura, la estructura de un algoritmo y la estructura del condicional y sus operadores. En este momento se observa un porcentaje de aprendizaje sobresaliente debido a que los estudiantes fueron capacitados en la técnica de inserción dinámica donde en líneas generales el 62% de los estudiantes entendían los conceptos básicos del lenguaje.

Impacto

Después de observar el proceso de forma continua se puede demostrar la efectividad del método, logrando un porcentaje de más del 62% de estudiantes sobresalientes y reduciendo

considerablemente el tiempo que pueden tardar en aprender más de un lenguaje de programación a la vez.

Los resultados demuestran que, al aplicar inmersión dinámica en el aprendizaje de la programación, los estudiantes aprenden de una manera más eficaz y en un tiempo menor, logrando avances significativos en un lenguaje de programación, permitiendo centrarse en la lógica del programa y sus tópicos fundamentales.

También se constató que los estudiantes a los que se les aplicó la técnica, pueden hacer aprendizaje autónomo y aprender el lenguaje o los lenguajes que desee.

Durante el proceso de aprendizaje los test permitieron un proceso de realimentación continua con los estudiantes, dándoles la posibilidad de corregir y aclarar dudas, actuando como un proceso de autoaprendizaje.

Finalmente se puede decir que el método ofrece buenos resultados, como alternativa para el aprendizaje de un cualquier lenguaje en la asignatura de Diseño de Software a través del aprendizaje autónomo.

Se deja abierta la posibilidad de futuras experiencias en el aula para afianzar mejor el uso de la técnica de inmersión dinámica para la línea de programación en todos los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas.

Referencias

Blumenstein, M. (2002). Strategies for improving a java-based, first year programming course. En *Proceedings of the International Conference on Computers in Education*, 1095-1099.

Cosgrove, D., Slater, D., Culyba, D., & Cooper, S. (2012). Mediated transfer: alice 3 to java. *Proceedings of the 43rd acm technical symposium on computer science education*, 141-146).

García, S. (2009). Desarrollo de un escenario en el entorno greenfoot: hundir la flota. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Harlow, M., & Dew, I. (4 de march de 2012). Codecademy: Learn how to write code at home. Recuperado de http://www.theguardian.com/technology/2012/mar/04/learn-javascript-code-on-net.

Moreno, A., & Joy, M. s. (julio de 2007). Jeliot 3 in a demanding educational setting. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science* (entcs), 178, 51-59.

Myller, N. (2007). Automatic prediction question generation during program visualization. electronic notes in theoretical computer science (entcs), 178, 43-49.

Ochoa N. (2012) Estado del arte: El modelo de evaluación de investigación en las universidades Latinoamérica. Bogotá: Editorial ECCI.

Palazón, J. (2011). Herramientas gratuitas de Microsoft para la educación tiching. *Educación 3.0,* 14-15.

Ruiz, J., Hernández, J. H., Gutiérrez, D. A., & Alférez, G. H. (2008). *Comparativa entre paquetes de software de apoyo a la enseñanza de la programación en java*. México: Universidad de Montemorelos.

Tuttle, S. M. (2001). Teaching java as a second programming language. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 17, 34-45.

Vidal, C., Cabezas, C., Parra J. y. López, L. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile, *Formación Universitaria,* 8(4). Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400004.

Villanueva, C. (2011). Alice: aprende a programar con objetos. *Neoteo Revista de Tecnología*. Recuperado de https://www.neoteo.com/alice-aprende-a-programar-con-objetos/

Twitter como herramienta de debate en la educación virtual

Andrés Camilo Pérez Rodríguez[32]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología UVD

Curso(s) en que realiza la experiencia: Psicobiología

Resumen
Esta experiencia significativa fue trabajada en la aula virtual de la asignatura Psicobiologia del programa Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la ciudad de Bogotá, bajo una modalidad b-learning, en la cual se propuso el uso de redes sociales en el aula, exactamente Twitter como herramienta educativa que conlleve a estimular y permitir el debate sobre una temática específica de la asignatura, donde no solo participan los estudiantes del curso, si no demás académicos y personas del común, de diferentes ciudades y países por medio de un #hashtag.
Logrando así desmitificar las redes sociales en el uso educativo, fortaleciendo las competencias en el uso de las TIC de los estudiantes e Incentivar y mejorar la capacidad de Síntesis ya que fundamentan sus ideas en tan solo 140 caracteres; por último por medio de este trabajo se logró crear una comunidad de aprendizaje, la cual Permite la relación de conceptos con otras personas, traspasando barreras locales y llegando a un intercambio de conceptos con estudiantes y docentes de otros Continentes.

Palabras clave: debate, educación, b-learning, hashtag Tic, Twitter, web 2.0, web 3.0

[32] Licenciado en Biología, Especialista en Innovación Docente Mediada por TIC y magister en Ciencias ambientales. Docente en Psicología Sede UVD. aperezrodr4@uniminuto.edu.co.

Introducción

Con la evolución de Internet los estudiantes y usuarios de estas herramientas han pasado de tener un rol como participante a ser creadores de información, donde su aporte es vital para obtener una red de conocimiento compartido. En este caso las redes sociales permiten consolidar los aportes e información generada, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje basadas en el intercambio de mensajes y contenido entre pares, creando formas de trabajo que difieren de la didáctica tradicional que se aplica en los entornos virtuales de aprendizaje (Fowler, 2011).

Uno de los retos de la educación virtual en la actualidad es conseguir que sus estudiantes y docentes estén capacitados para trabajar colaborativamente y aprender a desarrollar estas prácticas en el aula. También estamos en un proceso de cambio de la Web 2.0 a la Web 3.0, la cual busca grandes avances en la inteligencia virtual colectiva (Segura y Castañeda, 2010), donde todas las personas puedan tener presencia en la red. La Web 3.0 es aquella que se ha generado gracias a las posibilidades de interacción entre las personas (Ramírez y Peña, 2011) cuyo espacio más representativo son las redes sociales. En la educación significa una revolución, ya que actúa directamente sobre el rol del estudiante, produciendo un cambio que contribuye a mejorar el aprendizaje. Éste se enfrenta ahora a nuevas competencias investigadoras mediante la navegación y búsqueda de información.

La educación se personaliza al máximo ya que en este entorno los alumnos utilizan los diferentes recursos disponibles en la red en función de su perfil y los profesores se convierten en facilitadores de estrategias de aprendizaje de sus estudiantes (López, 2011). En educación el concepto de aula cambia convirtiéndose en un espacio más presencial-virtual y sobre todo colaborativo, en el que cada uno ejerce su papel de "content curator" lo que significa que cada uno bajo su marca personal recomienda unos u otros contenidos, Se trata de localizar, agrupar, organizar y compartir en línea el mejor contenido y más relevante sobre un tema concreto. En este momento esto se viene haciendo (aunque en un reducido número de casos), pero no traspasando las fronteras del aula.

Las redes controladas como los LMS son sistemas que por su concepción de espacios cerrados limitan uno de los nuevos retos a los que nos enfrentamos (Johnson, 2010). Las redes sociales convencionales cargan a sus espaldas una gran cantidad de mitos fuertemente arraigados tanto dentro de la comunidad educativa como en los otros dos agentes educativos: la familia y el

entorno comunitario; se piensa que las redes sociales fomentan el aislamiento, el narcisismo, la distracción y que son simplemente nichos cargados de ocio. Pero en realidad, los alumnos se sienten acompañados una vez que se integran en la red social porque "siempre tienen a alguien con quien hablar y con quién compartir", fomentan el aprendizaje informal colaborativo ya que unos aprenden de otros fuera de las horas lectivas, ayudan a estrechar lazos sin límite geográfico-temporal, siendo espacios susceptibles de apropiación y empoderamiento lo cual potencian la libertad de expresión y el ejercicio de la creatividad, esto Permite que los alumnos y profesores se conozcan y crezca el sentimiento de comunidad educativa "crowd", como lo afirma Freire; facilitando el aprendizaje de todos, creando un espacio común entre varias asignaturas; incrementando la eficacia en el buen uso de las TIC, ya que actúa como un medio de reunión de personas, recursos y actividades. Las redes sociales son consideradas como un elemento clave para favorecer el papel activo del alumnado.

El aula necesita ser un espacio abierto, de experimentación, de aprendizaje práctico, de adquisición y desarrollo de competencias básicas para la formación de ciudadanos hábiles para una nueva sociedad; el aula debe ser un espacio para el aprendizaje de estrategias de búsqueda de información y en este sentido las redes sociales influyen en una nueva concepción de aula más abierta y más cercana al mundo exterior (Segura y Castañeda, 2010). Por todas estas razones, y muchas más, algunos sectores más disruptivos de la comunidad educativa, entre ellos docentes e investigadores, están empezando a considerar a las redes sociales como nichos a integrar en la práctica educativa; donde la experiencia en la Corporación Universitaria Minuto de Dios es una respuesta a estas formas de aprendizaje, dando rienda a aulas innovadoras que captan el interés de los estudiantes, fortalecen el uso de las tic y mejoran la capacidad de síntesis del alumnado.

Objetivos de la experiencia

El objetivo principal de esta investigación, fue incentivar la participación de los estudiantes en las actividades propuestas en el aula virtual y fortalecer la capacidad de síntesis a la hora de debatir y defender puntos de vista.

Como objetivos específicos de esta experiencia significativa en el aula se requería desmitificar las redes dando un uso pedagógico y didáctico, fortalecer competencias en el uso de

las TIC y permitir la relación de conceptos con otras personas, creando así una comunidad de aprendizaje en temáticas específicas en este caso la biología y neurobiología.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Se planteó un foro o debate para los cuatro grupos de la asignatura biología de programa de psicología a dos de estos grupos se les propuso realizar un debate y compartir sus aportes en twitter y a los restantes en un foro normal de Moodle, esto con el fin de registrar diferencias y similitudes en el funcionamiento de la misma actividad en dos herramientas distintas.

La actividad buscaba responder a tres preguntas a partir de temáticas trabajadas en el aula, revisión de artículos sugeridos e investigación propia, que lleve a los estudiantes a apropiarse de una temática específica, en este caso las pastillas inteligentes, su funcionamiento y uso. Las preguntas planteadas fueron ¿cómo funciona el Modafinil en nuestro Cerebro, ¿cómo actúa?, ¿cuáles pueden ser las consecuencias sociales de tener una sociedad consumidora de esta pastilla de venta libre?,¿cuál es la posición desde su profesión, frente a la utilización de estas sustancias?; preguntas puntuales pero que conllevan a los estudiantes a tomar posición y defender este pensamiento frente a sus pares, además fortaleciendo la temática trabaja en clases anteriores.

El protocolo de la actividad para trabajar en la red social , sugería ingresar a Twitter con su cuenta o crear una cuenta en caso de no tenerla, una vez estando allí buscar la cuenta @elsalondecamilo, cuenta la cual se creó con un propósito educativo y en ella se llevan discusiones académicas de diferentes temáticas, en esta cuenta se encontraban varios artículos publicados los cuales daban diferentes tendencias a los estudiantes cuestionados , por último se les invitaba a responder las preguntas y comentar las participaciones de sus compañeros, siempre utilizando un hashtag, en este caso #ModafinilUVD; este icono es necesario pues gracias a él podemos hilar y seguir las participaciones de nuestro grupo, además de medir la interacción del mismo. A los otros dos grupos se les indico exactamente la misma dinámica, pero la herramienta de mediación fue solo la plataforma Moodle.

A partir del hashtag utilizado se utilizaron diferentes aplicaciones para medir el uso de los estudiantes y la participación por medio de la red social, algunas de ellas fueron Tweet Binder quien entrega datos exactos de cuántas participaciones y publicaciones se realizaron , también detalla el tipo de publicación, además cuantas impresiones pudieron causar estos tweets, es decir

a cuantas personas pudo llegar el mensaje; por último esta herramienta da a conocer una estadística de número de participación contra días de participación y así conocer en qué momento estuvo más activa nuestra comunidad de aprendizaje. Otra aplicación fue Follow the Hashtag, con esta herramienta se puede ver una clasificación de los estudiantes con más participaciones desde el primero hasta el último, aparte de conocer desde qué ubicación se publicó el aporte (ciudad y país) y un porcentaje dividido por género y diversos ítems de ser necesario. Para conocer la interacción y como se dan estos cruces de información, se utilizó el mapeo que realiza la página web Mentionmapp, la cual nos permite ver plasmados los nodos e interacciones que se generan y cómo estos pueden atravesar fronteras geográficas.

Por último, para conocer la percepción sobre la actividad por parte de los estudiantes se diseñó un instrumento tipo cuestionario el cual permitió recolectar la información en distintas categorías, conociendo cuál fue la retroalimentación de la actividad, cuál fue su motivación y cómo influyó en su aprendizaje, este cuestionario fue construido en la herramienta formularios de Google y compartida por el aula virtual de la asignatura.

Se trabajó con 140 estudiantes de la carrera de psicología de la modalidad virtual y a distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la ciudad de Bogotá, estos estudiantes se encontraban cursando la asignatura Psicobiologia que les da fundamentos esenciales para su desarrollo profesional, entre los estudiantes las edades son diversas pues en esta modalidad b-learning se congregan personas desde los 17 hasta los 50 años, lo cual proponía un reto al implementar las TIC en el aula.

Resultados

Luego de aplicar la actividad en el aula, se consiguieron grandes resultados que llevaron a valorar mucho más estas pequeñas experiencias digitales en el aula, reafirmando que la mediación de herramientas digitales en las clases es una realidad y que el uso de estas despierta el interés de la comunidad académica.

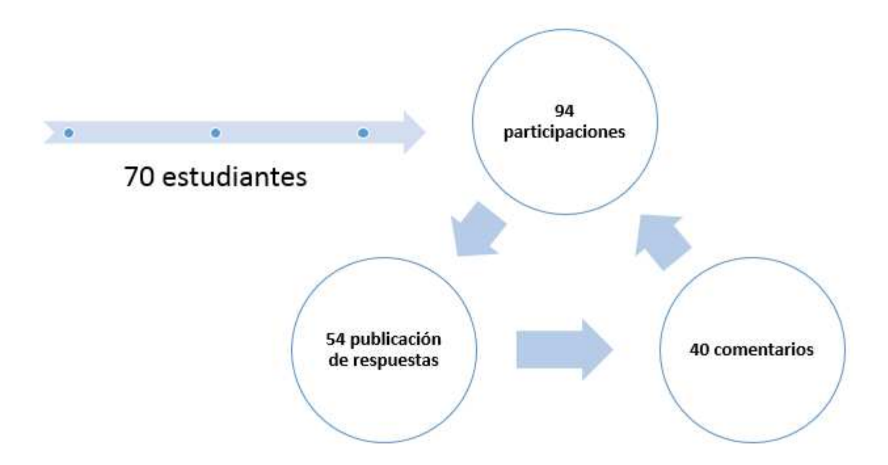


Figura 1. Resultados debate- herramienta foro plataforma Moodle. [Elaboración propia]

Los primeros resultados analizados fueron las participaciones recogidas en el foro de la plataforma Moodle, como se muestra en la figura 1, existió una buena participación pues aportaron 70 estudiantes de 72 que eran en total, ellos aportaron 94 participaciones en general, 54 de ellas fueron respuestas puntuales a las preguntas sugeridas y 40 fueron comentarios entre los mismos estudiantes del curso.

Las participaciones en general se dieron los dos últimos días próximos al cierre de la actividad y la mayoría redactó párrafos entre las 300 y 500 palabras, es decir sus aportes eran robustos y con gran cantidad de texto, aunque las preguntas no llevaban a una gran complejidad, esto tal vez asociado a que en los foros en ocasiones docentes califican según la cantidad del texto realizado, dando a este ítem una valoración muy importante.

Los resultados obtenidos con la herramienta Twitter fueron muy favorables en cuanto a la motivación estudiantil y la apropiación de las temáticas propuestas en el aula, en la figura 2 observamos el seguimiento realizado al Hashtag #ModafinilUVD, el cual nos da un total de 280 participaciones realizadas por la comunidad educativa , de los cuales el 43% fueron respuesta a las preguntas planteadas y el 47% comentarios entre estudiantes y personas interesadas en la temática; de estas participaciones el 8 % estaban acompañadas de links e imágenes que aunque no se solicitaba en la actividad los estudiantes de manera autónoma lo realizaron fortaleciendo el debate y compartiendo la información de otro autores.

La aplicación también nos indica que la participación de usuarios fue de 51 personas , aunque esto varía , pues algunos de los estudiantes no participaron utilizando el hashtag indicado y por esto la aplicación no contabiliza este aporte, a partir de 280 tweet o participaciones dadas alrededor de la actividad se llegó a un número de impresiones que superan los 6000, que quieres decir esto, que a partir de lo que publicaron los usuarios se pudo llegar a más de 6000 personas pues se crea una cadena y al publicar en su cuenta la respuesta a la actividad su seguidores y otros usuarios también los visualizan y también llegan a participar en el debate propuesto.

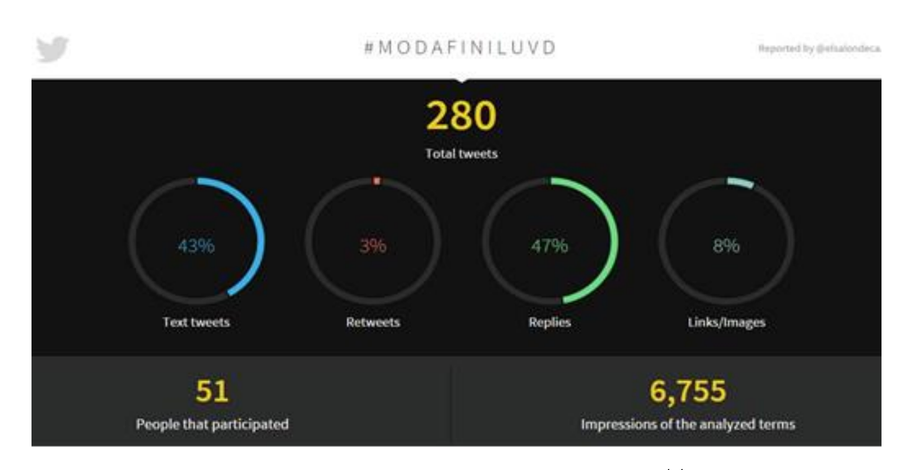


Figura 2. Resultados debate- herramienta red Social Twitter. [https://www.tweetbinder.com/]

Estas impresiones o interacciones por gran número de usuarios se consiguen partiendo de una teoría de nodos e interconexiones los cuales se evidencias en la figura 3 , de esta forma se observa cómo unos estudiantes líderes en las respuestas comparten información y comentarios con otros estudiantes y personas del común , que a su vez comentan y hacen que nuevas personas lleguen a intervenir, formándose una red que siempre va creciendo, logrando captar la atención no solo de sus compañeros si no de sus círculos sociales y expertos en dichas temáticas.

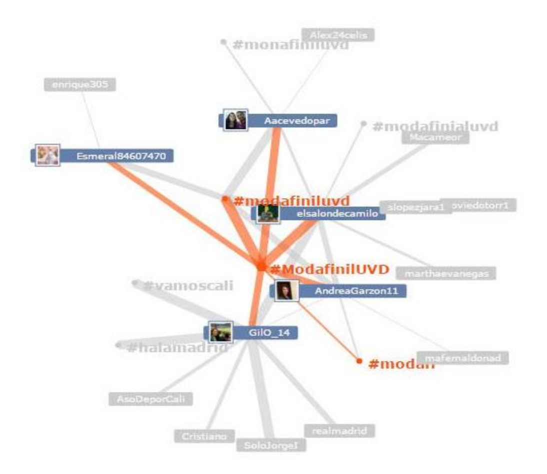


Figura 3. Interconexiones entre usuarios midiendo el Hashtag #ModafinilUVD. [https://www.Mentionmapp.com]

Al observar el comportamiento de las intervenciones de los estudiantes se indago los lugares de donde provenían y así conocer si personas externas habían participado el debate ,en la figura 4, se observa el análisis realizado por la aplicación the follow twitter, allí se evidencia que el país que más participó fue Colombia con el 80%, algo que era de esperarse; pero el restante de participaciones provinieron de otros países logrando captar con esta actividad no solo aportes de personas de otras asignaturas de otras carreras u otras universidades, si no que se logró recoger respuestas de países Como argentina y España que fortalecen el debate y crean un intercambio de saberes muy importante para los estudiantes en el aula.

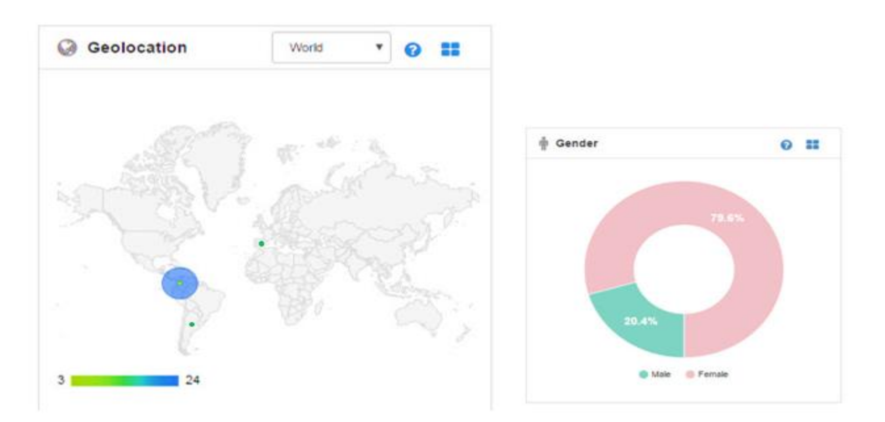


Figura 4. Medición de participaciones realizadas por usuarios, divididas por países y género según el Hashtag #ModafinilUVD. [https://www.Follow the Hashtag.com]

Otro de los análisis realizados por estas herramientas fue inferir cuáles fueron los estudiantes más activos y cuando se dieron las participaciones mostrando una participación desde el primer día de propuesta la actividad, un comportamiento diferente a lo visualizado en la plataforma Moodle, donde las respuestas se dieron faltando horas para el cierre. En twitter la mayoría de participaciones fueron realizadas por mujeres, con un 80 % frente a un 20% de los hombres, esto debido a que la asignatura al ser de la carrera de psicología siempre presenta esta diferencia de género en las personas que deciden matricularse en el programa.

Reflexiones en torno a los resultados

Se puede concluir que las redes sociales se están convirtiendo en una herramienta que permite el desarrollo de las habilidades comunicativas y puede ser utilizada como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes, pues la mayoría de ellos las usan casi siempre, aunque consideran que lo hacen sin ningún beneficio específico, a pesar de que sí las incluyen como parte de sus actividades académicas.

El uso de Internet, en el que incluimos el uso de las redes sociales, se convierte en una herramienta fundamental en la formación de nuestros estudiantes tanto en las primeras etapas de formación, como en el mundo universitario. Nos encontramos ante nuevas formas de enseñar y también de aprender, las cuales surgen en respuesta a los avances de la sociedad. Las relaciones que se pueden llegar a establecer entre docentes y estudiantes pueden ser enriquecedoras y muy satisfactorias cuando se utilizan las redes sociales en la academia de diversas formas, gracias a esto se puede fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y una construcción dinámica y constante de diversos tipos de información, algo fundamental en la sociedad en la que vivimos. Además, permite que el estudiante pueda llegar a convertirse en el neto constructor de sus propios conocimientos.

De considerarse lo anterior, las redes sociales serán un vehículo de la transformación educativa, que permitiría un espacio de diálogo y propiciaría un aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre docentes y estudiantes; es decir, un sitio donde la interacción, individualidad y multiculturalidad se respeten y al mismo tiempo, enriquezcan el aprendizaje colaborativo y fomenten la apropiación de temáticas por medio de actores con actividades que conlleven a la autoevaluación o reflexión sobre el trabajo realizado.

Las redes pueden ser una herramienta metodológica para los docentes, porque alimentan su propia formación desde la práctica y participación en proyectos, además de ser un observador, seguidor y mediador de los trabajos de los estudiantes rompiendo barreras de tiempo y espacio.

Referencias

Fowler, J. (2011) El poder de las redes sociales, *Redes para la Ciencia*. Recuperado de http://www.redesparalaciencia.com/wpcontent/uploads/2011/04/entrev90.pdf

Johnson, C. (2011) La manera disruptiva de aprender. *Redes para la ciencia*. Recuperado de http://www.redesparalaciencia.com/wpcontent/uploads/2011/07/entrev102.pdf

López, C. (2011) Redes sociales y educación artística. En R. Peña (Coord.9 *Nuevas tecnologías en el aula*, (pp. 315-342)

Ramírez, L y Peña, J. (2011) La Web 3.0 como herramienta de apoyo para la educación a distancia. Revista Etic@net, nº 10. Publicación en línea. Recuperado de http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero10/Articulos/Formato/articulo 3 .pdf

Segura, J. y Castañeda, L. (2010) Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M (Eds). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* Roma: MarfilRoma tre Universita degli.

El compromiso social en el aula: ocho estrategias de aprendizaje que promueven el entendimiento-aprendizaje

Ana Clara Zapata[33]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Trabajo Social

Curso(s) en que realiza la experiencia: Ética

Resumen

La experiencia pretende ayudar a los estudiantes a comprender los temas que aprenden. Las 8 estrategias promueven el entendimiento: aprendizaje interpretativo. Su significado es aprender haciendo. La estrategia propicia una actitud activa en los estudiantes en clase. Para Trabajo Social es muy importante porque desarrolla una de las competencias: Interpretativa. Se relaciona con la categoría de pensamiento crítico; el uso apropiado de mantener y procesar la información.

La experiencia se desarrolló en el espacio académico de la asignatura Ética. La ética como disciplina filosófica, estudia el comportamiento moral del hombre y la mujer en sociedad. Tiene por finalidad, explicar el quehacer, el obrar o el actuar de los seres humanos en el mundo y sus actos. Para el estudiante son temas profundos y de difícil apropiación para el mundo de la vida profesional.

Las 8 estrategias para el aprendizaje interpretativo basado en los planteamientos del Dr. Dekel Gil (s.f.), establecen que el aprendizaje es un cambio en lo que usted sabe causado por su experiencia. : 1. Aprender resumiendo, 2. Aprendizaje por mapeo, 3. Aprendizaje por dibujo, 4. Aprender imaginando, 5. Aprendizaje por auto-prueba, 6. Aprendizaje por autoexplicación, 7. Aprendizaje mediante la enseñanza, 8. Aprendiendo mediante la promulgación. Se dividen en preguntas: qué, cómo, por qué. Los estudiantes interpretan lo que se les da, en lugar de simplemente aceptarlo tal cual es. Cada estudiante tomó una estrategia y la desarrolló.

Palabras clave: aprendizaje activo, comprensión, estrategias, competencias, aprender.

[33] Trabajadora social, magister en Desarrollo Educativo y Social, magíster en Docencia. Master of Science in Spanish Language Education and master of Science in Science Education. Docente en el programa de Trabajo Social en Centro Regional Soacha. ana.zapata@uniminuto.edu.

Objetivo de la experiencia

Ayudar a los estudiantes a comprender los temas que aprenden, procesando cognitivamente y generando resultados por sí mismos.

Para Trabajo Social implica una articulación e integración del conocimiento. El conocimiento se va construyendo desde lo relacional a través de las interpretaciones sucesivas. Reconoce los significados y conceptúa, simboliza la estructura y recolecta la información. Encuentra sentido y significado a los conceptos. Ayuda a reconocer los planteamientos de una teoría.

En la mayoría de casos para el aprendizaje y comprensión de la ética, teniendo en cuenta que trata los problemas del obrar de los individuos, además tiene que ver mucho con el mundo moral de los actores libres, en donde emergen tres problemas: la libertad, la ley moral y el fin de los actos.

Fundamentación teórica

Aprendizaje activo

Su significado es, "aprender haciendo". Tiene una gran diferencia con el aprendizaje pasivo que se hace a través de escuchar a los docentes. Consultar los libros y seguir sus instrucciones en el salón de clase. Propicia una actitud activa del estudiante en clase, en contraposición con lo que ocurre en el método expositivo clásico, en el que el alumno se limita a tomar notas de lo que ven en el tablero o en la presentación de PowerPoint o lo que anota en su cuaderno, son las notas del profesor, sin pasar por sus cabezas.

El aprendizaje activo, es importante por las siguientes razones:

- Los estudiantes mantienen mejor el nivel de atención.
- Facilita la adquisición de los conocimientos, retienen mejor la información. Sí hacen algo con ella, al poco tiempo de que les ha sido proporcionada.
- El aprendizaje activo involucra a todos. No hay espectadores pasivos en el aprendizaje activo. Esta es la diferencia con el aprendizaje pasivo.

- Al trabajar la materia en clase, a la vista del docente, tanto éste como los alumnos pueden reunir elementos de juicio suficientes para evaluar el nivel de comprensión, y tomar decisiones inmediatas en el caso de que este nivel no sea satisfactorio.
- El aprendizaje activo depende de los estudiantes quienes van descubriendo, en lugar de depender de los docentes que imparten ideas y hechos.
- El aprendizaje activo es un proceso orientado, involucra a los estudiantes para que descubran la lección. Por el contrario, en el aprendizaje pasivo, el, docente envía la lección y espera que los estudiantes la retengan.
- El aprendizaje activo está enfocado a través de la participación. De esta manera el estudiante enfoca su experiencia y articula su significado, ayuda a clasificar y ordenar la información que los estudiantes van obteniendo a través de la experiencia.

Así mismo, Huber plantea que el aprendizaje activo es importante porque no es posible aprender por otra persona, sino que cada persona tiene que aprender por sí misma.

Según Kanfer, los estudiantes tienen que percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las propias actividades y retroalimentar las actividades adecuadas por sí mismos. Explica que no todos los estudiantes aprenden de forma autorregulada. Por eso, no se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que se deben aumentar.

De otra parte (Salem, 2002) afirma que los estudiantes logran profunda comprensión de los conceptos de la asignatura. Los conceptos los trabajan a niveles cognitivos más más elevados. Dedican más tiempo a comprender los conceptos para lograr que las ideas funcionen. Otros estudios afirman que utilizan el vocabulario específico y técnico de la materia y que el aprendizaje activo promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y una mayor motivación hacia la materia.

Así, es una estrategia que desarrolla una actitud activa en clase; y para ello, deben leer, discutir, aplicar conceptos, seguir reglas y principios. Realiza constantemente operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis interpretación, inferencia y evaluación.

Los estudiantes descubren y no dependen del docente; al contrario los involucra para que descubran la lección. Es participativo porque enfoca su experiencia y articula su significado, clasifica y ordena la información, comprenden que su conocimiento tiene que ver con un conjunto

de normas o imperativos que existen para ser realizados y que se consideran valiosos independientemente de que se realicen o no.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

1. Aprender resumiendo.

¿Qué?: los estudiantes replantean las ideas principales de una lección con sus propias palabras. ¿Cómo?: seleccionan el material más relevante y lo organizan en una representación concisa. ¿Por qué?: la representación concisa promueve el enfoque.

2. Aprendizaje por mapeo.

¿Qué?: los estudiantes organizan el material de la lección en mapas mentales, gráficos o mapas conceptuales.

¿Cómo?: ellos seleccionan elementos clave del texto de la lección y los convierten en arreglos espaciales de palabras.

¿Por qué?: los arreglos espaciales crean conexiones entre las partes que inducen nuevos significados.

3. Aprendizaje por dibujo.

¿Qué?: los estudiantes ilustran el contenido de la lección.

¿Cómo?: ellos determinan qué partes de la lección basada en el texto deben incluir, y cómo mostrar las conexiones causales en los dibujos.

¿Por qué?: los dibujos proporcionan una forma visual de interpretar significados. Crea una nueva perspectiva (una alternativa a las palabras) en la que miran el material e interpretan.

4. Aprender imaginando.

¿Qué?: los estudiantes forman imágenes mentales que visualizan el contenido de la lección en su mente.

¿Cómo?: determinan qué componentes incluir y cómo organizarlos espacialmente para visualizar la estructura y las conexiones causales.

¿Por qué?: la imaginación produce significados mentales abstractos que de otro modo son difíciles de facilitar en palabras o dibujando en el papel; puesto que la imaginación mental es muy personal, crea una fuerte asociación entre el estudiante y su imagen, lo que permite una impresión efectiva de los materiales en la memoria del estudiante.

5. Aprendizaje por auto-prueba.

¿Qué?: los estudiantes se ponen a prueba sobre el material aprendido.

¿Cómo?: ellos, hacen preguntas sobre material previamente estudiado, y responden a las preguntas mismas sin referirse al material.

¿Por qué?: la auto-prueba ayuda a cambiar el material aprendido de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

6. Aprendizaje por autoexplicación.

¿Qué?: los estudiantes explican el contenido de una lección a sí mismos usando sus propias palabras.

¿Cómo?: seleccionan elementos relevantes, los organizan en modelos mentales y los relacionan con sus modelos mentales existentes.

¿Por qué?: la autoexplicación permite a los estudiantes reformular el contenido de la manera en que lo entienden, y reforzarlo en su memoria usando sus propias palabras.

7. Aprendizaje mediante la enseñanza.

¿Qué?: los estudiantes enseñan el material a otros estudiantes. La enseñanza es eficaz cuando los estudiantes dan sentido al material, en lugar de simplemente reafirmarlo a los demás.

¿Cómo?: los estudiantes se preparan para enseñar, explican el material a los demás e interactúan con otros al responder preguntas.

¿Por qué?: los estudiantes aprenden a relacionarse con otras formas de pensar y adaptar significados a los otros estudiantes. Además, al responder a las preguntas, los estudiantes aprenden la efectividad de su enseñanza y cómo otros asocian el significado con su forma de enseñar. Esto mejora la propia comprensión del material.

8. Aprendiendo mediante la promulgación.

¿Qué?: los estudiantes realizan movimientos y gestos relevantes para presentar el material.

¿Cómo?: buscan significados de movimientos y gestos, y adjuntan los más relevantes al material.

¿Por qué?: esto ayuda a los estudiantes a entender cómo sus propias acciones están relacionadas con el significado de los materiales enseñados.

El Aprendizaje Activo: Para asistir a clases, los estudiantes sólo necesitan ser capaces de escuchar y leer. Sin embargo, escuchar y leer por sí solos no puede ayudar a los estudiantes a aplicar el conocimiento en la vida real;

Con el aprendizaje activo a través de actividades interpretativas, los estudiantes aplican el conocimiento tomando en cuenta su inclinación y practicando significados relevantes para ellos.

Resultados

La experiencia ayudó a los estudiantes a comprender los temas tratados en clase. Durante el proceso, cada estudiante tomó una estrategia y la desarrolló, teniendo en cuenta los pasos señalados anteriormente.

El aprendizaje activo involucró a todos, mantuvo el nivel de atención, facilitó la adquisición de los conocimientos y pudieron retener mejor la información. En la mayoría de casos, aplicaron estrategias para el aprendizaje y comprensión de la ética en términos de los conceptos: libertad, ley moral y el fin de los actos. De otra parte, mantuvo el nivel de atención, facilitó la adquisición de los conocimientos y pudieron retener mejor la información. La docente, como los alumnos reunieron los elementos de juicio suficientes para evaluar el nivel de comprensión y toma de decisiones inmediatas.

Las actividades interpretativas permitieron aplicar el conocimiento tomando en cuenta su inclinación y practicando los significados relevantes para ellos. La interpretación, la relacionaron con la categoría de pensamiento crítico, y el uso apropiado de la capacidad de mantener y procesar la información entre otros.

Desarrollaron la competencia argumentativa que para los Trabajadores Sociales implica una articulación e integración del conocimiento. El conocimiento se fue construyendo desde lo

relacional a través de las interpretaciones sucesivas. Recolectaron la información, reconocieron los significados y conceptos construyeron símbolos e imágenes de la estructura teórica, encontrándole sentido y significado a los conceptos. Ayudó a reconocer los planteamientos de una teoría para el caso el documento trabajado comunicación no violenta.

Impacto

Los estudiantes pudieron desarrollar los cuatro elementos clave de la comunicación no violenta (CNV), esto es: observar sin evaluar, identificar y expresar los sentimientos, asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos y formular a las demás peticiones conscientes para enriquecer nuestra vida. Como sugiere el autor, conectaron con sus necesidades y con las de los casos que atienden o pueden presentárseles, hecho que los aleja de prejuicios y evaluaciones y los hace capaces de poner en práctica el poder de la empatía para comunicarse de manera efectiva.

Dibujaron, resumieron, mapearon, imaginaron, se auto probaron, explicaron, enseñaron y promulgaron lo que aprendieron; y un hecho significativo fue el gozo en hacer los materiales y explicarlo a sus compañeros.

Referencias

Gil, D. (s.f.) Estrategias para e Learning; y herramientas prácticas, plantillas, consejos y tutoriales.

Huber, G.L. (2008) Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 59-81.

Huber, A.A. (2004) (comp.). Kooperatives Lernen, kein Problem. Effektive Methoden Der Partner und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung).

Ambiente de aprendizaje itinerante: aula móvil

Mary Luz Acero[34] y Nidia Rocío Ladino[35]

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil

Curso(s) en que realiza la experiencia: Práctica profesional y semillero de investigación

Resumen
Aula Móvil se configura como un escenario de aprendizaje itinerante que recorre las seis comunas y dos corregimientos del Municipio de Soacha donde se fusionan la fundamentación teórica, las prácticas pedagógicas y la investigación. Igualmente, el proyecto entrega pistas a considerar en la organización de las prácticas, a fin de estimular el desarrollo profesional del futuro docente, fomentar espacios de proyección social y establecer escenarios de investigación pedagógica. Aula Móvil se asume como un espacio que brinda a las niñas y los niños del municipio educación complementaria al sistema escolar, con actividades lúdico-pedagógicas encaminadas a potenciar el desarrollo de las dimensiones del ser humano (ética, corporal, comunicativa, estética, espiritual, socio-afectiva y cognitiva) que permita el desarrollo del pensamiento crítico-creativo con recursos y didácticas propios de la pedagogía infantil.
En esta primera etapa de Aula Móvil se ha hecho un ejercicio de reconocimiento de las problemáticas de las diferentes comunas, que sirve de base para el diseño y construcción de proyectos pedagógicos, plantear ideas de investigación que se materializarán en proyectos de investigación en la opción de grado. Este diagnóstico evidencia que en el Municipio de Soacha existe falta de atención a la primera infancia debido a afectaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Se plantea que este fenómeno debe ser examinado desde una reconstrucción de memoria histórica con el ánimo de evidenciar las acciones que se han venido desarrollando desde la academia para el mejoramiento social y la construcción de paz. Por ello, se plantea para la segunda etapa del proyecto el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es el impacto de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO, en la población de niños en edades de 0 a 7 años pertenecientes al Municipio de Soacha y vinculados a la estrategia "Aula Móvil"?

Palabras clave: aula móvil, educación no formal, educación infantil, enseñanza-aprendizaje, prácticas pedagógicas.

---

[34] Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Informática y Multimedios y magister en Educación: Lenguajes y Literatura. Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha.

[35] Licenciada en Administración y Supervisión Educativa, magíster en Educación con Énfasis en Autoaprendizaje de la Lectura-escritura y las Matemáticas. Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha.

Objetivo de la experiencia

El abordaje contemporáneo de los procesos de formación y aprendizaje docente, ha de asumir la innovación y la transformación de los contextos locales en los cuales se despliega la acción educativa, como elementos definitorios del quehacer pedagógico y social.

En este sentido, el enfoque praxeológico que caracteriza los procesos de investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (2015), establece las premisas y los marcos metodológicos que posibilitan el diálogo entre el conocimiento y el saber académico con las realidades locales susceptibles de transformación. De acuerdo con esto, el proyecto de investigación Pedagogía al Contexto: Aula Móvil se enmarca dentro de la filosofía y la vocación de Uniminuto, al posibilitar la inclusión, la participación de la comunidad y la responsabilidad social de las estudiantes con actitud ética y espíritu de servicio.

Los estudiantes de práctica profesional y del semillero de investigación implementan actividades pedagógicas y de gestión teniendo en cuenta las necesidades de la población objeto. Para ello realizan con anterioridad una visita a la comuna a intervenir, se comunican con el presidente de la Junta de Acción Comunal para garantizar la convocatoria, el espacio y los horarios en los cuales se puede trabajar. Este proceso permite que los estudiantes se conviertan en gestores sociales en el contexto donde están inmersos.

Esta estrategia pedagógica busca evaluar los impactos generados en las intervenciones de las y los estudiantes de Práctica Profesional, sobre la población de niños y niñas en edades de 0 a 7 años vinculados a Aula Móvil en las diferentes comunas del Municipio de Soacha. Asimismo, busca caracterizar los procesos disciplinares y pedagógicos implementados por estos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil frente a las prácticas pedagógicas en relación con el contexto y las comunidades abordadas.

Los estudiantes de práctica pedagógica estarán en la capacidad de identificar situaciones problema para desarrollar sus proyectos pedagógicos y a los del semillero; el Aula Móvil, les permite evidenciar las problemáticas para plantear ideas de investigación y al mismo tiempo implementar esos proyectos que vienen adelantando.

La Política Pública de Primera Infancia 2015-2025 en el municipio de Soacha, plantea que ésta cuenta con una población de niños y niñas pertenecientes a sectores de extrema pobreza y carencia social de los niveles 1 y 2 del SISBEN, niños y niñas menores de 6 años que se encuentran

solos en su mayoría del tiempo por razones de trabajo de sus padres, niños y adolescentes entre los 14 y 17 años de diversa procedencia étnica, social y cultural. (Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia para el Municipio de Soacha 2015-2025, p.5), este aspecto se agudiza por el desplazamiento debido al conflicto armado, dificultando la atención oportuna y adecuada de las necesidades de los niños y niñas y sus familias en situación de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario coordinar los diferentes sectores y articular la acción institucional con el fin de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas del municipio desde la corresponsabilidad, con el propósito de mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias. Aludiendo a las concepciones del padre García Herreros "Que nadie se quede sin servir" se ha venido ejecutando un ejercicio de responsabilidad social e institucional donde los estudiantes han empezado a significar el territorio en el devenir disciplinar entendiendo que los procesos de formación y profesionalización docente han sido tradicionales; sin embargo, es evidente que los escenarios de práctica pedagógica desbordan los marcos convencionales de educación. En este sentido, se hace necesario subrayar la complejidad de la formación tradicional en la infancia y dar atención a la población que por condiciones de vulnerabilidad no tienen acceso a este modelo educativo o que es insuficiente en el desarrollo académico, recreativo y aprovechamiento del tiempo libre.

Es por esto que, esta estrategia de Aula Móvil busca el acercamiento a los estudios en torno a los espacios de formación móvil, una mirada a los desarrollos históricos de las escuelas itinerantes o temporales, como complemento a la educación regular con que cuentan. El origen de estos escenarios alternativos de educación se deriva de las necesidades educativas en zonas periféricas, en particular con poblaciones rurales y gitanas en condiciones específicas de pobreza y marginalidad.

A propósito de lo anterior, América Latina ha sido laboratorio de variadas expresiones de escuela itinerante; estas tienen su origen en zonas rurales o en lugares periféricos de las grandes capitales, ejemplo de ello, los programas de formación de personas adultas adelantado por el Movimiento Sin Tierra en Brasil desde mediados de los setenta o las escuelas rurales en países como México, Colombia, Perú, etc.

Igualmente, México cuenta un camión itinerante que funciona como Museo Móvil y recorre las periferias del Distrito Federal para dar a conocer al público infantil la obra del pintor mexicano Rufino Tamayo, en él se desarrollan talleres artísticos (El Universal-Cultura, 2014)

Las ludotecas itinerantes también se han presentado en Brasil, Argentina y Colombia, donde por medio de un vehículo se atiende a comunidades muy distantes o vulnerables y favorecen lúdicamente la vida interior de las personas, el despertar a la curiosidad, disfrutar de la imaginación y la creatividad.

En Colombia, Radio Sutatenza fue una iniciativa pedagógica que tuvo como objetivo la educación no formal de los campesinos entre 1947 y 1994, se realizó en el país y se convirtió en una gran industria cultural, pionera en el uso de la multimedia y referente en Latinoamérica.

Esta escuela radiofónica tenía en cuenta el discurso del profesor y se apoyaba en cartillas diseñadas para ser seguidas por los grupos de oyentes, con la participación de líderes campesinos. El componente pedagógico consistía en favorecer el conocimiento del alfabeto, del cálculo matemático básico, de las nociones necesarias para el fortalecimiento de la salud individual y familiar y la prevención de enfermedades, del aprendizaje de diferentes técnicas de producción agropecuaria orientadas al mejoramiento de la economía campesina como el desarrollo de valores, prácticas y comportamientos cívicos y religiosos.

Otra estrategia conocida y con impacto social es el Biblioburro, que nació en 1997 con el objetivo de acabar con el analfabetismo y la baja escolar del norte de Colombia. El proyecto trata de potenciar la lectura y la educación en los sectores más vulnerables, además de auxiliar a niños y niñas en sus tareas. El profesor Luis Humberto Soriano Bohórquez, licenciado en literatura, viaja en compañía de sus dos fieles burritos: Alfa y Beto, que se encargan de cargar los libros y de hacer posible el valioso proyecto. Este esfuerzo es muy bien recibido por los niños de la comunidad, quienes disfrutan pasar un día leyendo, escuchando un cuento o esforzándose para ser mejores estudiantes.

En la actualidad el proyecto Biblioburro institucionalizado y llevado a cabo no sólo por medio del profesor Soriano sino también de un grupo interdisciplinario de jóvenes con sentido social está trabajando en varios proyectos como lo son " Biblioburro Digital" con el que se quiere mejorar el aprendizaje, que los niños y padres de familia tengan acceso a la tecnología como el computador, internet, programas y software educativos. Los burros seguirán llevando libros, pero

ahora el ingrediente innovador es el uso de las nuevas tecnologías. "Cine al Campo" hace parte de Biblioburro Digital; con este se pretende que la comunidad pueda ver mediante un proyector películas, documentales, cortometrajes, vídeos que enriquezcan sus conocimientos y puedan pasar un espacio de cultura y entretenimiento. (Nuestros Proyecto Social, 2013).

Recientemente en Colombia, funcionan programas corporativos y empresariales de capacitación como la Fundación Telefónica, hasta ampliaciones de cursos especiales de formación laboral en el SENA; estos espacios han recibido un importante impulso durante el último lustro, difundiendo la utilización de las TIC.

La mayor parte de estas experiencias se estructuraron con base en las vertientes pedagógicas alternativas derivadas de la filosofía de la liberación y de los planteamientos emancipatorios de Freire. Sin embargo, desde la institucionalidad, los impulsos para lograr cobertura en lugares alejados y de difícil acceso, se expresó en programas especiales de educación rural temporal.

Fals Borda con la Educación Popular aporta a esta metodología itinerante al plantear que a través de la educación es posible contribuir al logro de la transformación social. Su metodología investigación Acción Participativa reconoce el carácter político de la educación, opta por la transformación de la realidad en búsqueda de una nueva sociedad desde el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares. Todo esto, con el propósito de generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes que permitan alcanzar cambios, mediante la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de acciones de mejora y la sistematización de experiencias para la producción de conocimiento (Torres, 2010).

Para implementar esta estrategia itinerante de Aula Móvil se siguen igualmente orientaciones pedagógicas de María Montessori con su método pedagogía científica, quien propuso un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y ordenado combinado con un respeto profundo por los niños, libertad y amor del docente. El material didáctico específico para ejercitar las diferentes áreas del desarrollo fue un factor importante en su planteamiento.

Estos materiales plantean cuatro valores: funcional, experimental, de estructuración y de relación que permiten a los niños encontrar el error cuando sobran espacios o piezas. Igualmente, este material permite observar, analizar e inspiran la expresión creativa a través de los sentidos y ejercita la función motora, desarrollo sensorial y el lenguaje. Montessori basa su método en la

observación y la experimentación, pretende preparar al niño para la vida, proporcionarle un ambiente agradable, no interferir en los esfuerzos del niño, ofrecerle materiales sensoriales que ejerciten los sentidos dentro de un ambiente organizado y motivador (Molins, et al., 2011).

Asimismo, Ausubel clarifica el trabajo de Aula Móvil con su planteamiento de Aprendizaje Significativo, al explicar el proceso de aprendizaje y enseñanza teniendo en cuenta los conceptos previamente adquiridos por los niños como anclaje para el trabajo de los nuevos conceptos o aprendizajes mediados por el docente o guía. Distingue tres clases de aprendizajes: por recepción, por descubrimiento; el aprendizaje mecánico o por repetición y el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo además de relacionar los conocimientos antiguos con los nuevos implica un proceso de interacción entre ellos que modifica la estructura cognitiva del sujeto, haciéndola crecer (Moreira, 1995) e igualmente, con ese conocimiento adquiridos los sujetos pueden desenvolverse en su vida cotidiana.

Ambiente de aprendizaje itinerante, una apuesta a la educación no formal

El desarrollo contemporáneo de nuevos paradigmas en la investigación científica y social, derivados en gran medida de las limitaciones observadas en la aplicación de enfoques de corte positivista e interpretativo de raigambre europeo, han provocado la emergencia en las últimas décadas, de modelos o enfoques de investigación que resitúan las problemáticas sociales en el centro de los procesos investigativos. Bajo esta renovada perspectiva, que incluye la participación activa de los agentes que interactúan en la vivencia y solución de las problemáticas, se han hecho fecundos dos nuevos abordajes de la investigación con perspectiva de cambio social: la investigación acción-participativa y la investigación praxeológica.

Dentro de la filosofía y la vocación de UNIMINUTO, la praxeología, como enfoque de investigación, permite la realización de los principios que animan su obra, al posibilitar la inclusión, la participación de la comunidad, la responsabilidad social de las estudiantes con actitud ética y espíritu de servicio.

En este sentido, el proyecto pedagogía al contexto: Aula Móvil acoge el enfoque praxeológico de investigación, desarrollando las cuatro fases del círculo virtuoso praxeológico, ver, juzgar, actuar y la acción devolutiva creadora. Por tanto, el abordaje metodológico se fundamenta en estos cuatro momentos del proceso investigativo, al realizar una observación del

contexto, juzgar a partir de teorías y enfoques pedagógicos, actuar en correspondencia, transformando las dinámicas educacionales de los infantes, derivando de lo anterior, nuevo conocimiento con base en la experiencia (Juliao, 2011).

A su vez, el proyecto Aula Móvil utiliza el modelo multimodal al desarrollar bajo un modelo mixto, técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, desplegando en cada una de sus fases (enfoque praxeológico) instrumentos y herramientas consecuentes con los momentos del proceso investigativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Por consiguiente, las fases de diagnóstico, intervención y conclusión requerirán la combinación de encuestas, análisis documental, entrevista estructurada y abierta, muestreo, observación participante y tabulación.

El Aula Móvil, se implementa como estrategia para el desarrollo de prácticas pedagógicas posibilitando situaciones didácticas, de docencia e investigación a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales reales. Las y los estudiantes se desplazan en el aula móvil a diferentes comunas de Soacha atendiendo a la población de primera infancia con actividades pedagógicas, lúdicas y recreativas que potencian el desarrollo integral de los niños y niñas que participan en este proceso. Estas actividades realizadas con los niños son objeto de reflexión y análisis, donde la enseñanza es el objeto de estudio y la Praxeología se une con la práctica pedagógica para comprender y solucionar problemáticas evidenciadas en este contexto.

Aula Móvil es un ambiente de aprendizaje itinerante, innovador y creativo que lleva educación no formal a las diferentes comunas de Soacha. Las actividades pedagógicas que se plantean complementan la educación formal y potencian el desarrollo integral de la población infantil, pues son actividades académicas y lúdicas específicas para ejercitar las dimensiones del ser como: la cognitiva, comunicativa, corporal, estética, ética y espiritual.

El ambiente de aprendizaje se mantiene en todas las comunas, se comienza con una actividad grupal de bienvenida. Posteriormente, se inicia el trabajo pedagógico y lúdico que está dispuesto por rincones pedagógicos, los niños por grupos rotan por estos rincones (rincón del cuento, matemático, pintura, creativo, corporal, del lenguaje, de automatización, lógico, de experimentos) con materiales llamativos, resistentes y pertinentes. Finalmente, se concluye con una actividad lúdica de cierre con todos los niños y padres de familia presentes. En todos los encuentros se realiza una evaluación de las actividades y la pertinencia de este trabajo para ellos.

De la misma forma, en este espacio académico de Aula Móvil participan las estudiantes que pertenecen al semillero de investigación primera infancia con el proyecto de investigación pedagogía al contexto: Aula Móvil, con dos objetivos claros, en primer lugar, implementar las ideas de investigación que están desarrollando y en segundo lugar, observar las problemáticas que se presentan en las diferentes comunas y a partir de éstas, comenzar su trabajo de investigación con los temas que les interesan.

Por otra parte, es importante destacar que el desarrollo de estos espacios fortalece el espíritu de indagación crítica, impulsando en y desde las Prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares, para establecer una relación dialéctica desde la práctica, teoría, práctica.

El proyecto cuenta con tres fases de desarrollo que permiten la ejecución organizada y sistemática de la observación, información y análisis.

Etapas de desarrollo de la experiencia

- Reconocimiento de la población y de las actividades académicas realizadas por los estudiantes del programa en práctica pedagógica en Aula Móvil.
- Recolección de información y aplicación de instrumentos
- Análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas y el impacto de éstas en la población trabajada.

Resultados

En las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación infantil se entrelazan la fundamentación teórica y la Praxeología con el propósito de ejercitar las competencias profesionales de los estudiantes en formación para proponer proyectos que permitan la solución a problemáticas presentadas por las infancias en la región.

De igual modo, la práctica pedagógica genera espacios de análisis críticos-reflexivos de su quehacer educativo, en cuanto a: apropiación académica, utilización de material didáctico, creatividad e innovación, proceso de enseñanza aprendizaje, pertinencia del tema tratado, manejo de grupo y solución de problemáticas presentadas.

Las actividades pedagógicas en Aula Móvil se fundamentan en la Pedagogía Científica de María Montessori, es decir, se realiza teniendo en cuenta un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y ordenado combinado con un respeto profundo por los niños, práctica de la libertad y amor del docente hacia ellos. Igualmente, se elabora y consigue material pertinente para cada actividad pedagógica teniendo en cuenta el color, aspecto, resistencia y pertinencia para el tema; estos están dispuestos por rincones pedagógicos con varios responsables con temáticas definidas que direccionan el desarrollo integral de los niños y niñas privilegiando el análisis y la crítica.

l trabajo de la práctica pedagógica y el semillero de investigación están enmarcados en los planteamientos de Fals Borda, ya que se considera que a través de la educación popular y la metodología de investigación acción participación es posible contribuir al logro de la transformación social. Busca el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares para alcanzar cambios, mediante la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de acciones de mejora y la sistematización de experiencias.

Se han recorrido las seis comunas y los dos corregimientos del Municipio de Soacha para realizar un diagnóstico de la población e identificar problemáticas que afectan a las infancias en Soacha. Esto ha permitido observar en un primer momento, problemáticas como: extrema pobreza, falta de colegios para una cobertura adecuada de toda la población infantil, carencia total de actividades recreativas y deportivas en jornada contraria o para los fines de semana ofrecidas por el gobierno local o regional, baja atención de los padres de familia debido a las largas jornadas laborales, problemas de salud y nutricionales sin cobertura médica.

Sin embargo, la participación de los niños y padres (sobre todo de los dos corregimientos, y zonas de campo como San Jorge) es significativa. Los niños participan activamente en las actividades planteadas por los estudiantes practicantes y se divierten con todo lo que hacen. Los padres de familia se integran en el taller de padres y en la actividad lúdica final, con dinamismo y buena actitud. Los padres y niños de los sitios visitados manifiestan interés por la acción de Aula Móvil y reclaman su presencia.

Los estudiantes del semillero de investigación primera infancia han observado el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura, su manejo teórico, material didáctico utilizado, su gestión educativa en cada comuna para la realización de la práctica, su pertinencia en el desarrollo integral de los niños atendidos, el manejo de los padres de familia

y el impacto de estas prácticas en el contexto visitado. Esto les ha permitido realizar un primer análisis crítico - reflexivo sobre el objetivo general planteado: Evaluar los impactos generados en la población de niños en edades de 0 a 7 años vinculados a la estrategia itinerante Aula Móvil desarrollada por las practicantes del programa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha observado hasta ahora, en esta segunda fase (recolección de la información y la aplicación de instrumentos como entrevistas, encuestas, formatos guía para la caracterización de las prácticas pedagógicas y material audiovisual) que la estrategia Aula Móvil es un ambiente de aprendizaje innovador e interesante para la comunidad del contexto. Se evidencia el desarrollo de habilidades de gestión, liderazgo, disciplinares, afectivas y creativas que demuestran las competencias profesionales propias de la Licenciatura en Educación Infantil. Sin embargo, en cuanto a la segunda parte del objetivo, observar el impacto de estas prácticas en la comunidad atendida se ha dificultado, ya que, por ser itinerante el Aula Móvil es difícil medir este impacto.

Es necesario finalizar la tercera fase del proyecto: Análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas y el impacto de éstas en la población infantil de cero a seis años, para demostrar si estas prácticas en Aula Móvil son pertinentes para el desarrollo de competencias profesionales en los docentes en formación de la Licenciatura y qué impacto tienen en el municipio de Soacha con la población de primera infancia.

Referencias

Colombia. Ministerio de Educación. Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Educación Formal. Título II Estructura del Servicio Educativo. Capítulo 1°. Artículo 10. Ley General de Educación. Colombia.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). Organización de las prácticas pedagógicas. Proyecto Curricular de Programa. Bogotá-Colombia.

El Universal, (2014). *Autobús itinerante invita a los niños a jugar con Tamayo*. Recuperado de http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/2014/jugando-con-tamayo-autobus-itinerante-1028161.htm

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la Educación Inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación en el marco de la atención integral. Bogotá-Colombia*, (20).

Molins, M., Lorenzo, N. y Cano, E. (2011). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. En Jaume Trilla (Coord.) Maria Montessori el Método de la Pedagogía Científica. Barcelona: Editorial Grao.

Moreira, M. (1995). Teorías cognitivas antiguas. *Enfoques teóricos*. (2). Instituto de Física. Porto Alegre. Brasil.

Nuestro Proyecto Social (2013). *El Biblioburro. Magdalena-Colombia.* Recuperado de http://biblioburrosinfronteras.blogspot.com.co/

Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política,* (32), 8-25.



www.uniminuto.edu/web/centroaeiou